

**ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ
ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN
(ΜΕΛΕΤΗ 3 ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΩΝ)**

**LANGUAGE ASSESSMENT IN CHILDREN
WITH DOWN SYNDROME
(THREE CASES STUDIES)**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ:
ΑΡΑΒΑΝΤΙΝΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ
ΓΕΩΡΓΙΤΣΑΚΗ ΜΑΡΙΑ
ΜΠΡΑΧΟ ΕΛΕΝΑ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ:
ΖΑΡΟΚΑΝΕΛΛΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ**

ΠΑΤΡΑ - 2019

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Κατά τη διάρκεια της φοίτησης στο τμήμα Λογοθεραπείας του Ανώτατου Τεχνολογικού Εκπαιδευτικού Ιδρύματος Δυτικής Ελλάδας, δίνεται η ευκαιρία στους φοιτητές να εμβαθύνουν σε ένα θέμα και να γράψουν μία πτυχιακή εργασία. Η συγγραφή της συγκεκριμένης πτυχιακής εργασίας εκπονήθηκε στα πλαίσια των υποχρεώσεών μας για την ολοκλήρωση του κύκλου σπουδών μας στο τμήμα Λογοθεραπείας.

Η επιλογή του παρόντος θέματος ως αντικείμενο μελέτης προήλθε από το γεγονός ότι το Σύνδρομο Down και κατ' επέκταση οι ειδικές ανάγκες αποτελούν ένα πολυδιάστατο ζήτημα που καλείται να αντιμετωπίσει και να αποδεχτεί η σύγχρονη κοινωνία. Επιπροσθέτως, ιδιαίτερο ενδιαφέρον μας προξένησε, από λογοθεραπευτική προσέγγιση, η πολυπλοκότητα του Συνδρόμου Down ως προς τις γενεσιουργές αιτίες, το γλωσσικό και γνωστικό προφίλ των ατόμων αυτών, τις δυνατότητες καθώς και τις αδυναμίες που διακατέχουν αυτά τα άτομα.

Φτάνοντας στον επίλογο των πτυχιακών μας σπουδών και με την ολοκλήρωση της παρούσας πτυχιακής εργασίας, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε, αρχικά, την εποπτεύουσα καθηγήτρια μας, κ.Ζαροκανέλλου Βασιλική, για την καθοδήγηση, τις γνώσεις και τις χρήσιμες συμβουλές που μας παρείχε καθ' όλη την διάρκεια της εκπόνησης της πτυχιακής εργασίας αλλά και κατά την φοίτησή μας στο τμήμα Λογοθεραπείας. Επιπλέον, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε όλους τους καθηγητές μας για τις γνώσεις που μας μεταλαμπάδευσαν.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Σύνδρομο Down οφείλεται σε ποικίλες αιτίες. Το σύνδρομο Down μπορεί να διαγνωσθεί μέσω του προγεννητικού ελέγχου και διακρίνεται σε τρία είδη: τρισωμία 21, μετατόπιση και μωσαϊκό. Τα άτομα με αυτό το σύνδρομο παρουσιάζουν ένα διακριτό γλωσσικό και γνωστικό προφίλ σε σχέση με άλλα άτομα με νοητική καθυστέρηση. Δυνατό σημείο του συνδρόμου αποτελεί η χρήση της γλώσσας, ενώ τα άτομα με Down παρουσιάζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στη μορφολογία. Όσο αφορά τις γνωστικές ικανότητες, οι έρευνες από την Αγγλική αναφέρουν πως α) ο γνωστικός τομέας είναι συχνά υψηλότερος από τον γλωσσικό και β) πως τα άτομα με Down παρουσιάζουν ένα ειδικό έλλειμμα στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη που εν μέρη είναι υπεύθυνο για τις σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη του λόγου. Το Σύνδρομο Down, επίσης, παρουσιάζει αναπτυξιακές και σωματικές διαταραχές και συχνότερα συνυπάρχει με μέτρια νοητική καθυστέρηση.

Η παρούσα πτυχιακή εργασία είναι μία περιγραφική μελέτη 3 περιπτώσεων με Σύνδρομο Down ως προς τον προφορικό τους λόγο. Στους συμμετέχοντες χορηγήθηκε μια συστάδα σταθμισμένων δοκιμασιών (Εικόνες Δράσης - Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής επάρκειας (Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ., 2009), Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Κωτσοπούλου Α., 2003), η σύντομη μορφή της δοκιμασίας Φωνητικής & Φωνολογικής εξέλιξης (Λεβαντή Ε., Κιρπότην Λ, Καρδαμίτση Ε., Καμπούρογλου Μ., 1995), η Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας-3 (Κωτσοπούλου Α., 2001) σε μια ατομική συνεδρία με διάρκεια περίπου 60 λεπτά σε μια ήσυχη και φωτεινή αίθουσα στο σχολείο φοίτησης αυτών. Κριτήρια συμμετοχής ήταν α) να είναι μονόγλωσσοι με μητρική την Ελληνική, β) να είναι από 8-12 ετών και γ) να παράγουν προτάσεις με 2-3 λέξεις τουλάχιστον.

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά παιδιών με σύνδρομο Down στην Ελληνική και να συγκρίνει τα ευρήματα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Αγγλική.

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι η γλωσσική ηλικία των παιδιών της μελέτης υπολείπεται από την χρονολογική τους ηλικία με διαφορά μεγαλύτερη από 5 έτη (6-8 έτη). Τα παιδιά με SD έχουν σημαντικές δυσκολίες στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου. Η γνωστική τους ικανότητα είναι καλύτερη απ' ό,τι η γλωσσική, η οποία ελέγχθηκε από τις μετρήσεις IQ που υπήρχαν στον εκπαιδευτικό φάκελο κάθε παιδιού στο σχολείο που φοιτούσαν. Ωστόσο από τα αποτελέσματα των τεστ δεν φάνηκε μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην γνωστική και στην γλωσσική ικανότητα. Επίσης παρουσίασαν μειωμένο λεξιλόγιο και σημαντικές φωνολογικές δυσκολίες. Τέλος, δεν κατέστη δυνατόν να πραγματοποιηθεί σύγκριση της μορφο-σύντακτικής ικανότητας των συμμετεχόντων με τα υπόλοιπα υποσυστήματα του λόγου, καθώς στην Ελληνική δεν υπάρχει σταθμισμένο εργαλείο αξιολόγησης της μορφο-σύνταξης για ηλικίες μικρότερες των 4 ετών.

Λέξεις κλειδιά: σύνδρομο Down, γλωσσική ανάπτυξη, γλωσσική έκφραση, φωνολογία

ABSTRACT

Down Syndrome is due to a variety of causes. Down syndrome can be diagnosed through prenatal testing and is distinguished in three types: trisomy 21, translocation and mosaic. People with this syndrome have a distinct linguistic and cognitive profile compared to other people with mental retardation. The strong point of the syndrome is the use of language, while people with Down have particular difficulties in formatting. As far as cognitive abilities are concerned, English surveys indicate that a) the cognitive domain is often higher than linguistic and b) that people with Down have a specific lack of acoustic working memory that is partly responsible for the major difficulties in development of speech. Down syndrome also develops developmental and physical disorders and more often coexists with moderate mental retardation.

This thesis is a descriptive study of 3 cases with Down's syndrome in terms of their spoken word. Participants were awarded a test-weighted cluster (Action Images - Computational and Grammatical Proficiency Testing (Vogindroukas I., Protopapas A., Stavrakakis S., 2009), Expressive one word picture vocabulary test- revised (Kotsopoulou A., 2003), the short form of the test Vocal & Phonological Evolution (Levantis E., Kirpotin L, Kardamitsis E., Kambouroglou M., 1995), Pre-school Language Scale-3 (Kotsopoulou A., 2001) in an individual session lasting about 60 minutes in a quiet and a bright room at their school. Entry criteria were a) are monolingual native to Greek, b) is from 8 to 12 years and c) to produce proposals with 2-3 words at least.

The purpose of the study was to study the language characteristics of children with Down syndrome in Greek and to compare the findings with the existing literature in English.

The results show that the language of the children in the study is less than their chronological age by more than 5 years (6-8 years). Children with SD have significant difficulties in developing speech. Their cognitive ability is better than linguistic, which was controlled by the IQ measurements that existed in each child's educational envelope at the school they attended. However, the test results did not show much difference between cognitive and linguistic competence. They also presented reduced vocabulary and significant phonological difficulties. Finally, it was not possible to perform a comparison of the morpho-syntactic ability of participants to the other subsystems of speech, as in Greek is not available weighted form -syntaxis assessment tool for ages younger than 4 years.

Key words: Down syndrome , language development, linguistic expression, phonology

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	1
1.1 Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος.....	1
1.2 Σκοπός της έρευνας.....	2
1.3 Ερευνητικές υποθέσεις.....	2
1.4 Σημαντικότητα της μελέτης.....	3
1.5 Οριοθετήσεις και περιορισμοί.....	4
1.6 Διευκρίνιση Όρων (Λέξεις - Κλειδιά).....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	6
2.1 Γλωσσικά υποσυστήματα.....	6
2.2 Γλωσσική ανάπτυξη.....	6
2.3 Ορισμός και κατηγοριοποίηση Νοητικής Καθυστέρησης κατά ICD-10 και DSM- 5.....	11
2.4 Θεωρίες για την γλωσσική ανάπτυξη στην νοητική καθυστέρηση.....	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	19
3.1 Γενικά χαρακτηριστικά Συνδρόμου Down.....	19
3.2 Επιπολασμός του Συνδρόμου Down στον Γενικό Πληθυσμό.....	19
3.3 Κινητικές δεξιότητες παιδιών με Σύνδρομο Down.....	19
3.4 Γνωστικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Down.....	19
3.5. Γλωσσικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Down.....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	28
4.1 Συμμετέχοντες.....	28
4.2 Δεοντολογικά ζητήματα στην έρευνα.....	28
4.3 Εργαλεία.....	29
4.4 Διαδικασία.....	31
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο	32
5.1 Ποσοτική ανάλυση των λαθών του λόγου.....	32
5.2 Ποιοτική ανάλυση των λαθών του λόγου.....	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 ^ο	39
6.1 Ανάλυση προφορικού λόγου περιστατικών στα γλωσσικά υποσυστήματα.....	39
6.2 Σύγκριση Αποτελεσμάτων Μελέτης με την Αγγλική.....	41
6.3 Συζήτηση.....	44
6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	45
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	46
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	48

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 Ορισμός και διατύπωση του προβλήματος

Στο Σύνδρομο Down η σχέση γονότυπου και φαινότυπου είναι στενή. Όσον αφορά τον γονότυπο, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, το Σύνδρομο Down προκύπτει από τον τριπλασιασμό του χρωμοσώματος 21 κατά ένα μέρος ή εξ' ολοκλήρου, με μία ακόλουθη πληθώρα επιδράσεων της δοσολογίας γονιδίων στην ανάπτυξη που καταλήγουν σε 80 ή περισσότερα σωματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά του συνδρόμου. Υπάρχει όμως και μία πιο σπάνια περίπτωση του Συνδρόμου Down, που ονομάζεται Μωσαϊκισμός, η οποία προκύπτει με την παρουσία δύο ή περισσότερων πληθυσμών κυττάρων με διαφορετικούς γονότυπους. Στην προγεννητική διάγνωση ο συχνότερος τύπος μωσαϊκισμού αφορά στις τρισωμίες χρωμοσωμάτων. Στο γοναδικό μωσαϊκισμό είναι δυνατόν κάποιοι γαμέτες να έχουν μετάλλαξη ή χρωμοσωματική ανωμαλία. Οι αλλαγές αυτές έχουν συνήθως ως αποτέλεσμα την τροποποίηση του φαινοτύπου του ατόμου. Ο φαινότυπος αφορά παρατηρούμενα βιοχημικά, φυσιολογικά και μορφολογικά χαρακτηριστικά ενός ατόμου, και είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης του γονότυπου με το περιβάλλον. Στο Σύνδρομο Down παρατηρείται ήπια έως μέτρια διανοητική ανεπάρκεια, υποτονία (χαμηλός μυϊκός τόνος), διακριτά χαρακτηριστικά του προσώπου όπως είναι μικρογένεια (ένα ασυνήθιστα μικρό πιγούνι), στρογγυλό πρόσωπο, μακρογλωσσία (προεξέχουσα ή μεγαλύτερη σε μέγεθος γλώσσα), επίκανθες πτυχώσεις (πτυχές του δέρματος πάνω στο βλέφαρο), μικρό ανάστημα και μικρότερα άκρα, και υπερευαισθησία των αρθρώσεων. Περιγραφές του συμπεριφορικού φαινοτύπου συγκεκριμένων συνδρόμων έχουν υπάρξει ιδιαίτερα βοηθητικές τα τελευταία χρόνια στο να καταδείξουν τους τρόπους με τους οποίους η γλώσσα, η αντίληψη και οι επικοινωνιακές δεξιότητες μπορούν να διαφέρουν μεταξύ τους. Αυτές οι περιγραφές χρησιμεύουν στο να κατανοήσουμε τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των δεξιοτήτων των παιδιών, στο να οργανώσουμε επαρκή προγράμματα εκτίμησης και παρέμβασης, και στο να ελέγξουμε τις θεωρίες μας για τα συνήθη θεμέλια της γλωσσικής εκμάθησης.

Η γλωσσική και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με Σύνδρομο Down διαφέρει σημαντικά σε σχέση με αυτή των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Πρωταρχική διαφορά μεταξύ τυπικά αναπτυσσόμενων και παιδιών με Σύνδρομο Down είναι ο αργότερος ρυθμός απόκτησης των σταδίων. Μιλώντας γενικά, τα παιδιά αυτά αναπτύσσονται πιο αργά από ότι οι συνομήλικοί τους, φτάνοντας στην κάθε βαθμίδα ανάπτυξης σε μεγαλύτερη ηλικία και παραμένοντας για περισσότερο χρονικό διάστημα. Η απόκτηση λόγου παιδιών με Σύνδρομο Down ακολουθεί μια μοναδική αναπτυξιακή πορεία. Οι εκφωνήσεις κατά το πρώτο έτος της ζωής είναι παρόμοιες με εκείνες των βρεφών με τυπική εξέλιξη από την άποψη της εμφάνισης των "πρωτοφωνημάτων", της "μωρολογίας" και των φωνητικών χαρακτηριστικών των συνεχόμενων παραγωγών και φωνηέντων. Ενώ τα περισσότερα παιδιά κινούνται από την παραγωγή των πρωτοφωνημάτων σε μια ουσιαστική ομιλία προς το τέλος του πρώτου έτους και αποκτούν ένα παραγωγικό λεξιλόγιο 250 λέξεων ηλικίας 2 ετών, η επίτευξη των πρώτων λέξεων και η ανάπτυξη ενός εκφραστικού λεξιλογίου καθυστερούν σημαντικά στα παιδιά με Σύνδρομο Down. Τα άτομα με Σύνδρομο Down τυπικά δείχνουν ένα έλλειμμα γλωσσικής έκφρασης, σε σύγκριση με την κατανόηση και τη μη λεκτική οπτική αντίληψη που φαίνεται να μένουν ανεπηρέαστα, με την παραγωγική σύνταξη και τη γραμματική μορφολογία να επηρεάζονται εντονότερα. Η φωνολογική ανάπτυξη προχωράει με βραδύτερο ρυθμό από ό, τι στους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους και τα λάθη που έχουν διατυπωθεί για μικρά παιδιά με Σύνδρομο Down τείνουν να επιμείνουν στην εφηβεία και στην ενηλικίωση. Επιπρόσθετα, το μειωμένο λεξιλόγιο φαίνεται να συνδέεται στενά με το έλλειμμα στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη. Συγκεκριμένα, το έλλειμμα στην ακουστική εργαζόμενη μνήμη ευθύνεται στο μεγαλύτερο ποσοστό για το μειωμένο λεξιλόγιο στα παιδιά με Σύνδρομο Down και προβλέπει

την παραγωγή αλλά όχι την κατανόηση. Στα παρακάτω κεφάλαια γίνεται αναλυτικότερη αναφορά των χαρακτηριστικών συμπτωμάτων τόσο σε γλωσσικό, όσο και σε γνωστικό επίπεδο, διακρίνοντας τη διαφορά από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Κάτι σημαντικό που πρέπει να τονιστεί, είναι πως ο βαθμός που συναντώνται τα παραπάνω χαρακτηριστικά γνωρίσματα στα παιδιά με τρισωμία 21 ποικίλει, καθώς αποτελούν μια ετερογενή ομάδα, λόγω του ότι η διαφορετική αιτιολογία της καθυστέρησης αλλάζει την συμπτωματολογία. Η ετερογένεια που συναντάται στα παιδιά με σύνδρομο Down, επιβάλλει η κάθε περίπτωση να εξετάζεται ατομικά, ώστε να διερευνάται το φάσμα των δυνατοτήτων και των ελλειμμάτων κάθε παιδιού ξεχωριστά. Με αυτό τον τρόπο γίνεται εφικτή η διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για την γλωσσική, γνωστική, ακαδημαϊκή και κοινωνικο-προσαρμοστική του εξέλιξη, με ρεαλιστικούς στόχους και προσδοκίες, που θα προκύψει από τη συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς του παιδιού και τη διεπιστημονική ομάδα. Έτσι, ο εκπαιδευτικός θα είναι σε θέση να διαφοροποιήσει τη διδασκαλία του, υλοποιώντας το εξατομικευμένο πρόγραμμα, το οποίο θα ενσωματώσει στις καθημερινές σχολικές δραστηριότητες όλης της τάξης. Η στόχευση των προγραμμάτων παρέμβασης για τις περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, εξαρτάται, από την τάξη που φοιτά το παιδί, τη σοβαρότητα της περίπτωσης του και την αποτελεσματικότητα ενδεχόμενης πρώιμης παρέμβασης που έχει δεχθεί. Η έμφαση της παρέμβασης σε μικρότερες τάξεις και ηλικίες, δίδεται περισσότερο στην ελλιπή κοινωνικο-προσαρμοστική του συμπεριφορά, σε δεξιότητες ετοιμότητας, και στην αυτοεξυπηρέτησή του. Σε μεγαλύτερες τάξεις και αναλόγως της εξελικτικής του πορείας, η έμφαση σταδιακά μετατοπίζεται προς την απόκτηση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων και (προ)επαγγελματικών δεξιοτήτων. Σε κάθε περίπτωση, οι επιδιώξεις των στόχων του εξατομικευμένου προγράμματος, θα πρέπει να βρίσκονται υπό συνεχή, συστηματική αξιολόγηση ώστε να αναπροσαρμόζονται στις ανάγκες του παιδιού.

1.2 Σκοπός της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έχει ως σκοπό να μελετήσει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά παιδιών με σύνδρομο Down στην Ελληνική και να συγκρίνει τα ευρήματα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία στην Αγγλική. Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν τρία παιδιά ηλικίας 7-14 ετών τα οποία παρουσίαζαν διαφορετικά γνωστικά, γλωσσικά και συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά μεταξύ τους.

Ο Yin (2009) διακρίνει τρία βασικά είδη μελέτης περίπτωσης: α) τη μελέτη που επιδιώκει την παραγωγή θεωρίας ή ελέγχει θεωρία αναζητώντας κατά κύριο λόγο αιτιώδεις σχέσεις. Συνήθως αποκαλείται επεξηγηματική μελέτη περίπτωσης (explanatory case study), β) τη μελέτη που αφηγείται μια ιστορία ή απεικονίζει ένα σχέδιο, παρέχοντας αφηγηματικές περιγραφές. Πρόκειται για την περιγραφική μελέτη περίπτωσης (descriptive case study), και γ) τη διερευνητική μελέτη περίπτωσης (exploratory case study) που λειτουργεί πιλοτικά για άλλες μελέτες. Για τον εν λόγω ερευνητή η μελέτη περίπτωσης μπορεί να προσφέρει εξηγήσεις, περιγραφές και δυνατότητα διερεύνησης της περίπτωσης εντός του καθημερινού πλαισίου στο οποίο αυτή υπάρχει και λειτουργεί. Η παρούσα μελέτη περίπτωσης, επομένως, συγκαταλέγεται στο δεύτερο είδος μελέτης περίπτωσης του Yin, καθώς θα περιγράψουμε πράγματα που ήδη γνωρίζουμε και θα δούμε πως διαφοροποιούνται στην Ελληνική. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι μια μελέτη περίπτωσης δεν στοχεύει στην παροχή λύσεων ή απαντήσεων στα προβλήματα που θέτει.

1.3 Ερευνητικές υποθέσεις

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι δυσκολίες που αναμένουμε να δούμε είναι πως τα παιδιά με σύνδρομο Down θα παρουσιάζουν σημαντικά μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σχέση με την χρονολογική τους ηλικία. Σχετικά με τον εκφραστικό τους λόγο, χρησιμοποιούν

απλούστερες και μικρότερες προτάσεις. Επίσης, σε αντίθεση με την μειωμένη εκφραστική ικανότητα των παιδιών με ΣD, περιμένουμε καλύτερα αποτελέσματα της γλωσσικής τους κατανόησης. Άλλες μελέτες αναφέρουν διαταραχές στη συντακτική τους ανάπτυξη καθώς και σοβαρούς περιορισμούς στη γραμματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα, όσον αφορά τη γραμματική τους ανάπτυξη, έχουν μία μεγαλύτερη δυσκολία στη χρήση των ρημάτων. Επιπλέον, οι μορφοσυντακτικές ικανότητες παρουσιάζουν περισσότερα ελλείμματα και στην κατανόηση και στην παραγωγή, συγκριτικά με τις λεξιλογικές ικανότητες. Ο λόγος τους χαρακτηρίζεται τηλεγραφικός με συχνότατες παραλείψεις άρθρων, προθέσεων, ρηματικών τύπων και βοηθητικών ρημάτων, δηλαδή λέξεων γραμματικής λειτουργίας (Vicari, Caselli, Gagliardi, Tonucci, & Volterra, 2002, Buckley, 1993)

1.4 Σημαντικότητα της μελέτης

Η μελέτη περίπτωσης αξιοποιείται όλο και περισσότερο στην αξιολόγηση προγραμμάτων καθώς προσφέρει μία επιπρόσθετη ερευνητική στρατηγική στους αξιολογητές. Η πλούσια σχετική βιβλιογραφία και αρθρογραφία καταδεικνύει εμφατικά το ιδιαίτερα μεγάλο εύρος των δυνατοτήτων της. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι η μελέτη περίπτωσης συμβάλλει σημαντικά στη βαθύτερη εξέταση της ποιότητας των προγραμμάτων αναδεικνύοντας τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους. Οι ερευνητές πολύ συχνά εστιάζουν την προσοχή τους σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο μελέτης, αποσκοπώντας στην απεικόνιση της συνθετότητας που το χαρακτηρίζει, τη σύλληψη της μοναδικότητάς του, την κατανόηση των ρητών και άρρητων δομών του, την περιγραφή της λειτουργίας και των δράσεων που το διέπουν, την ενσωμάτωση και αλληλεπίδρασή του με άλλα πλαίσια (Stake, 1995:xi, Πηγιάκη, 2004:22, Yin, 2009, Anisimova & Thomson, 2012). Όταν το ερευνητικό ενδιαφέρον μεταφέρεται σε μια συγκεκριμένη, σύνθετη και λειτουργική κατάσταση, τότε η έννοια της «μελέτης περίπτωσης» (Case Study) χρησιμοποιείται για να χαρακτηρίσει την ερευνητική στρατηγική. Η «περίπτωση» είναι σκόπιμη, έχει χωροχρονικά όρια, λειτουργικά μέρη και τη δική της «ταυτότητα». Περίπτωση αποτελούν συνήθως οι άνθρωποι, οι ομάδες, τα προγράμματα, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ή φορείς και σπανιότερα τα γεγονότα και οι διαδικασίες (Stake, 1995:2, Robson, 2007:210). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιείται σε πλήθος ερευνητικών πεδίων. Ο Yin (2009), ο Stenhouse (αναφέρεται στο Basseyy, 1999:27), ο Basseyy (1999:41) και ο Stufflebeam (2001:34-35) εκτιμούν ότι στην αξιολογική μελέτη περίπτωσης μελετάται σε βάθος η περίπτωση με συστηματικό και κριτικό τρόπο, θέτοντας κατάλληλες ερωτήσεις που αφορούν συνήθως στο «πώς», το «γιατί» και το «τι» (Crowe et al., 2011) και δίνοντας έμφαση στην περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση και το διαφωτισμό των πολλαπλών πτυχών ενός προβλήματος. Ο κατάλληλος σχεδιασμός της μελέτης προσφέρει στον αξιολογητή εννοιολογική οργάνωση. Του παρέχει, δηλαδή, ιδέες αναφορικά με το πώς θα οργανώσει τη μελέτη, τι θέλει να μάθει και πώς να το μάθει. Βέβαια, με δεδομένο ότι η κάθε αξιολόγηση είναι μοναδική καθώς επίσης και ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια δημιουργική δραστηριότητα δεν αποκλείεται να εμφανιστούν τροποποιήσεις ή και αλλαγές στην πορεία της (Robson, 2007:214).

Η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης είναι σημαντική, γιατί στην ελληνική οι μελέτες για τον προφορικό λόγο στα παιδιά με Σύνδρομο Down είναι ελλιπείς. Γι' αυτό και η συγκεκριμένη πτυχιακή στηρίζεται στην αγγλική βιβλιογραφία, με σκοπό να συγκρίνει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά παιδιών με Σύνδρομο Down στην ελληνική, με τις θεωρίες που έχουν γραφεί στην υπάρχουσα αγγλική βιβλιογραφία.

1.5 Οριοθετήσεις και περιορισμοί

Οριοθετήσεις

Για την έρευνα τέθηκαν ορισμένες οριοθετήσεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εξετάστηκαν. Συγκεκριμένα, μελετήθηκε ο προφορικός λόγος παιδιών με Σύνδρομο Down σχολικής ηλικίας 9 - 13 ετών, όπου παρήγαγαν προτάσεις με 3 - 4 λέξεις τουλάχιστον. Επίσης, οι συμμετέχοντες έπρεπε να μην είναι δίγλωσσοι και η μητρική τους γλώσσα να είναι η ελληνική. Επιπλέον να μην παρουσιάζουν οποιοδήποτε οργανικό νόσημα, βαρηκοΐα ή προβλήματα όρασης που να επηρεάζουν την γλωσσική τους ικανότητα.

Περιορισμοί

Η έρευνα στηρίζεται σε Συμπτωματική Δειγματοληψία (ή δειγματοληψία ευκολίας) καθώς τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν από συγκεκριμένο ειδικό σχολείο σε μία επαρχιακή πόλη της Ελλάδας, τα οποία ήταν άμεσα προσβάσιμα, πληρούσαν τα κριτήρια και ήταν πρόθυμα εκείνα και οι κηδεμόνες τους να συμμετάσχουν.

1.6 Διευκρίνηση Όρων (Λέξεις - Κλειδιά)

1.6.1 Σύνδρομο Down

Σύνδρομο Down ή αλλιώς Τρισωμία 21 είναι η περιγραφή μιας ανωμαλίας, που οφείλεται κυρίως στην προσθήκη ενός τρίτου χρωμοσώματος στο ζευγάρι 21, αυξάνοντας τον τελικό αριθμό χρωμοσωμάτων σε 47, αντί 46, η οποία εκδηλώνεται με ένα συγκεκριμένο φαινότυπο (σύνολο χαρακτηριστικών), ο οποίος υπάρχει εκ γενετής στους φορείς της γενετικής αυτής βλάβης και αφορά παρεκκλίσεις στη σωματική διάπλαση, τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχοκοινωνική εξέλιξη (Shapiro, 2004).

1.6.2 Νοητική Υστέρηση

Νοητική καθυστέρηση είναι η παθολογική κατάσταση που εμφανίζεται στην περίοδο της ανάπτυξης, χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα κάτω από το μέσο όρο και συνοδεύεται από μειωμένη ικανότητα προσαρμογής (Αμερικάνικος Σύνδεσμος Νοητικής Υστέρησης, American Association of Mental Deficiency, 1959).

1.6.3 Λόγος

Ο λόγος, δηλαδή η ομιλούμενη ή η εκφραστική γλώσσα αποτελεί μία σύνθετη γνωστική και εκφραστική-αντιληπτική διεργασία, η οποία επιτρέπει στο κοινωνικά συναλλασσόμενο άτομο να συνυπάρχει, να επικοινωνεί και ν' αλληλεπιδρά με τον κοινωνικό του περίγυρο επηρεαζόμενο θετικά ή αρνητικά από την εκάστοτε σημειολογία της εξελισσόμενης λεκτικής του συμπεριφοράς (Στασινός, σελ. 37, 2015)

1.6.4 Ομιλία

Η ομιλία είναι ένας τρόπος επικοινωνίας, μία περίπλοκη λειτουργία, που απαιτεί τον συγχρονισμό και συντονισμό μεγάλων μυϊκών ομάδων (αναπνοή) καθώς και των μικρότερων (φωνή, άρθρωση), με σκοπό την παραγωγή φωνημάτων, συλλαβών, λέξεων, προτάσεων (Bernstein & Tiegerman, 1993). Η αναπνοή, η φώνηση, η άρθρωση, η αντήχηση και η προσωδία αποτελούν τα πέντε υποσυστήματα της ομιλίας που είναι απαραίτητα για την παραγωγή της.

1.6.5 Γλωσσική Ανάπτυξη

Ο όρος γλωσσική ανάπτυξη αναφέρεται γενικά σε διάφορες όψεις που αφορούν την απόκτηση του λόγου. Έτσι, τον χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε την αναπτυξιακή πορεία κατά την οποία ένα παιδί εκδηλώνει και εξελίσσει σταδιακά τη γλωσσική-επικοινωνιακή του ικανότητα: σε αυτή την περίπτωση, μιλάμε για και για κατάκτηση της (πρώτης/μητρικής) γλώσσας (ή περισσότερων από μία γλωσσών, όπως στην περίπτωση της διγλωσσίας/πολυγλωσσίας). Η γλωσσική ανάπτυξη αφορά επίσης και την εκμάθηση μιας γλώσσας, δηλαδή την απόκτηση μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας, αλλά και τις γλωσσικές διαταραχές (Μότσιου, σελ. 12, 2014)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.1 Γλωσσικά υποσυστήματα

Ο λόγος κατά τους Bloom και Lahey, (1978) περιλαμβάνεται από τρία βασικά επίπεδα περιεχόμενο, μορφή και χρήση. Τα τρία επίπεδα του λόγου είναι αλληλένδετα. Η μεταφορά ενός μηνύματος επιτυγχάνεται όταν ο ομιλητής χρησιμοποιεί ορθά όλους τους κανόνες μίας γλώσσας ως προς τη φωνολογία, τη γραμματική, τη σύνταξη και την πραγματολογία, και η χρήση του λεξιλογίου είναι επαρκής και σχετική με το θέμα που διαπραγματεύεται. Το περιεχόμενο του λόγου (σημασιολογία) αφορά την κατανόηση της σημασίας των μεμονωμένων λέξεων, αλλά και των φράσεων και προτάσεων που δημιουργούνται μετά τη σύνδεση των λέξεων μεταξύ τους (Παπαθανασίου Η., σελ. 174-176, 2012, Στασινός Δ., σελ. 58-59, 2015, Νικολόπουλος Δ., σελ. 14-15, 2008). Η φωνολογία αναφέρεται στους ήχους ή στα φωνήματα μιας γλώσσας, καθώς και στα υπερτεμαχιακά (μελωδικά) χαρακτηριστικά της. Επίσης, η φωνολογία αποτελείται από τους κανόνες που καθορίζουν τους δυνατούς και μη δυνατούς συνδυασμούς των φωνημάτων μιας γλώσσας, τις συλλαβικές δομές και την κατανομή των φωνημάτων μέσα σε μια λέξη. Η μορφολογία αναφέρεται έχει να κάνει με τους κανόνες που αφορούν τη χρήση των μορφημάτων. Το μόρφημα είναι η μικρότερη γλωσσική μονάδα που έχει σημασία, όπως τα προθέματα και τα επιθέματα που ορίζουν συντακτικές και σημασιολογικές πληροφορίες π.χ το γένος, τον αριθμό και τους χρόνους των ρημάτων. Η σύνταξη καθορίζει τους κανόνες αποδεκτών συνδυασμών των όρων μιας πρότασης για τον σχηματισμό διαφορετικών τύπων προτάσεων (Παπαθανασίου Η., σελ. 172-174, 2012, Στασινός Δ., σελ. 58-59, 2015, Νικολόπουλος Δ, σελ. 14-15, 2008). Τέλος, η χρήση του λόγου (πραγματολογία) αναφέρεται στις λειτουργίες του λόγου, οι οποίες επηρεάζονται από κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες (Loukusa, 2007), με τις οποίες το άτομο εξυπηρετεί τις βασικές του ανάγκες, εκφράζει τις απόψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά του, καθώς πραγματοποιεί καθημερινές συναλλαγές με άλλα άτομα. Η ενσωμάτωση περιεχομένου, μορφής και χρήσης σε ένα σύνολο αποτελούν την γνώση της γλώσσας και την γλωσσική ικανότητα (Παπαθανασίου Η., σελ. 176-177, 2012, Στασινός Δ., σελ. 59-60, 2015, Νικολόπουλος Δ, σελ. 14-15, 2008).

2.2 Γλωσσική ανάπτυξη

Η ανάπτυξη του παιδιού ακολουθεί μια καθορισμένη εξελικτική πορεία, η οποία συνδέεται με την ηλικία του (χρονολογική και νοητική), επομένως, θεωρείται προβλέψιμη ως ένα βαθμό. (Στασινός, σελ. 171-172, 2015). Παρ' όλα αυτά, η ανάπτυξη του κάθε παιδιού δεν είναι πάντα προβλέψιμη καθώς ο γονότυπος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τον φαινότυπο.

«Η αρχή αυτή αφορά την πλειοψηφία των παιδιών που δεν παρουσιάζουν καθυστερήσεις ή εμφανή ανασταλτικά ελλείμματα κάθε μορφής και ανεξάρτητα από καθοριστικούς παράγοντες όπως η φυλή, η εθνοτική καταγωγή, πολιτισμική ή εθνογεωγραφική διαφοροποίηση, κ.τ.λ.» (Στασινός, σελ. 172, 2015). Το κάθε παιδί ωστόσο είναι μοναδικό, και είναι πιθανό να υπάρχουν διαφορές ως προς τον ρυθμό της ανάπτυξής τους, και αυτό μπορεί να συμβεί σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης όπως τον γλωσσικό, τον κινητικό, τον κιναισθητικό, τον νοητικό, τον βιολογικό κλπ. Αυτό εμπλέκεται «τόσο με το εύρος και την ποιότητα της δύναμει γονιδιακής τους καταβολής όσο και με τις κοινωνικές ευκαιρίες στη ζωή τους και ιδιαίτερα στη προσχολική του ηλικία για σταδιακή μετουσίωση του γονιδιακού του υλικού σε ποικίλες ικανότητες και δεξιότητες, γνωστικές και επικοινωνιακές, που κατά περίπτωση ομαλοποιούν, επιταχύνουν ή επιβραδύνουν το ρυθμό της της συνολικής τους ανάπτυξης και ωρίμανσης.» (Στασινός, σελ. 172, 2015). «Οι δύο αυτοί παράγοντες, εμπλέκονται σε τέτοιο βαθμό μεταξύ τους ώστε δρουν με τη μορφή ενός δυναμικού πεδίου

αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης στο οποίο δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστεί με ακρίβεια η αφετηρία και το μέγεθος διείσδυσης ή επίδρασης του ενός παράγοντα στον άλλο στο πλαίσιο της εκδιπλούμενης αναπτυξιακής πορείας του ανθρώπου στο σύνολό της» (Στασινός, σελ. 172, 2015).

2.2.1 Γλωσσική Ανάπτυξη στη Προσχολική Ηλικία

Η Προγλωσσική Φάση των Πρώτων 6 Μηνών

Το βρέφος, στους πρώτους έξι μήνες της ζωής του παρουσιάζει μια περαιτέρω ωρίμανση του εγκεφάλου του. Παρατηρείται σημαντική αύξηση των κινητικών και των οπτικών του δεξιοτήτων. Η πρόοδος αυτή έχει ως αποτέλεσμα το βρέφος να αναπτύσσει την ικανότητα να μένει καθιστό, να έρχεται κοντά σε πρόσωπα και πράγματα, να ακουμπάει και να πιάνει αντικείμενα μικρού μεγέθους (grasping), να παρατηρεί και να εξερευνάει διάφορα αντικείμενα, πρόσωπα και καταστάσεις. Η ανάπτυξη της κινητικότητας του βρέφους, συμβάλλει στην απόκτηση και στην εξέλιξη των κοινωνικών του δεξιοτήτων, καθώς μπορεί να αναγνωρίζει και να αντιδρά σε πρόσωπα και πράγματα που έχουν να κάνουν με το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Peter D. Eimas, τα βρέφη από τον πρώτο μήνα της ζωής τους ξεκινούν να κατανοούν στοιχεία της γλώσσας (σε επίπεδο πρόληψης και ερμηνείας). Συγκεκριμένα, την περίοδο αυτή, έχουν ανεπτυγμένη την ικανότητα να μπορούν να διακρίνουν ακόμη και ελάχιστες ή αμυδρές διαφορές μεταξύ των λεκτικών ήχων (Στασινός, σελ. 173, 2015). Σε επίπεδο φθόγγων, σύμφωνα με έρευνα των de Villiers & de Villiers, (1978, 1979) «το βρέφος σχεδόν από τη γέννηση του είναι σε θέση να διακρίνει τους γλωσσικούς φθόγγους από άλλους ανθρώπινους ήχους ή από ήχους που παράγονται από διάφορα αντικείμενα του περιβάλλοντος του» (Στασινός, σελ. 174, 2015).

Καθώς το βρέφος βρίσκεται στον τρίτο μήνα της ζωής του, ξεκινά να παράγει ήχους και περνάει από το στάδιο του βαβίσματος, μία διαδικασία παραγωγής ασυνάρτητων επαναλαμβανόμενων ήχων χωρίς νόημα. Οι εκδηλώσεις αυτού του είδους δεν περιλαμβάνουν εννοιολογικό περιεχόμενο ή πραγματικό νόημα. Αποτελεί μια έμφυτη γλωσσική ικανότητα και είναι αποτέλεσμα εξελικτικών αλλαγών στα φωνητικά όργανα του βρέφους, όπου οδηγεί στην ωρίμανση των φωνητικών χορδών και συνδέει την προγλωσσική επικοινωνία με το λόγο. Περίπου στον δέκατο μήνα, το βάβισμα μειώνεται και εμφανίζονται οι πρώτες φωνούμενες λέξεις (Στασινός, σελ. 175, 2015).

Στους έξι μήνες της ζωής τους, η παραγωγή ήχων περιλαμβάνουν ακόμα πιο ποικίλο και περίπλοκο ρεπερτόριο. Επίσης, ανταποκρίνονται σε λεκτικά ερεθίσματα, εστιάζοντας την προσοχή τους κυρίως στον επιτονισμό της ομιλίας παρά στο περιεχόμενο των λέξεων αυτών καθ' αυτά. Οι ήχοι που παράγονται λειτουργούν ως ερεθίσματα του βρέφους, ώστε να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα ευνοεί τη συνομιλία, και θα το καθιστά ικανό να επικοινωνεί με άτομα του άμεσου κοινωνικού του περιγύρου. Οι οικογένεια θα πρέπει να ενθαρρύνει με κάθε μέσο το παιδί στην ευχερή παραγωγή συντονισμένων ήχων οι οποίοι ταιριάζουν με γνώριμες λέξεις της μητρικής του γλώσσας, ειδικά στη συγκεκριμένη ηλικία η οποία είναι κρίσιμη για τη μετέπειτα εξέλιξή του, με σκοπό η πιθανότητα επανάληψής τους να αυξάνεται όλο και περισσότερο.

Η Προγλωσσική Φάση της Βρεφικής Ηλικίας των 7 – 12 Μηνών

Σε αυτή τη φάση της βρεφικής ηλικίας, το βρέφος αναπτύσσει νέες δεξιότητες, ιδιαίτερα ως προς τη χρήση και τη κατανόηση του λόγου. Λόγω της αυξημένης προόδου που παρουσιάζει, ξεκινά να πειραματίζεται ολοένα και περισσότερο, μέσω των γλωσσικών ερεθισμάτων που του δίνονται στο στενό κοινωνικό του περίγυρο.

Συγκεκριμένα, μεταξύ έκτου και όγδοου μήνα, το βρέφος αρχίζει να παράγει φωνήματα ή φθογγολογικά σύνολα που έχουν παρόμοια μορφή με πραγματικές λέξεις, οι οποίες αποτελούν το «προσωπικό» του λεξιλόγιο. Το στάδιο αυτό λειτουργεί ως συνδυαστικός κρίκος μεταξύ του βαβίσματος και της πρώτης πραγματικής φωνούμενης λέξης. Στον δέκατο μήνα της ηλικίας του, βρίσκεται στη τελευταίο στάδιο της προγλωσσικής του ανάπτυξης, δηλαδή σε εκείνο της φωνητικής μίμησης και της κατανόησης του λόγου των ενηλίκων (Στασινός, σελ. 177, 2015).

Στον όγδοο με ενδέκατο μήνα της ηλικίας του, το νήπιο έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει ορισμένες λέξεις που οι άλλοι χρησιμοποιούν συχνά, να επαναλαμβάνει εκφερόμενες συλλαβές με έμφαση και να μιμείται χειρονομίες και ποιοτικά στοιχεία του λόγου των ενηλίκων που έχουν τη γνώριμη μορφή της επονομαζόμενης «ηχολαλίας». Επιπλέον, στον δέκατο μήνα αρχίζει να κατανοεί και να υπακούει σε ορισμένες (λεκτικές και μη) εντολές των ανθρώπων από το άμεσο κοινωνικό του περιβάλλον (Στασινός, σελ. 177-178, 2015).

Όταν το νήπιο, κλείσει τους 12 μήνες ζωής παρουσιάζει αυξημένη γλωσσική πρόοδο και έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει το όνομά του όταν το επικαλούνται άνθρωποι του περιβάλλοντός του, να χρησιμοποιεί μία ή περισσότερες πραγματικές λέξεις στις κοινωνικές του συναλλαγές, να μιμείται κινητικές συμπεριφορές των άλλων κ.α. Είναι σημαντικό να αναφερθεί το γεγονός ότι το νήπιο, από τη στιγμή που εκφέρει τη πρώτη του πραγματική φωνούμενη λέξη, είναι πλέον σε θέση μέσα σε σύντομο χρονικό διάστημα να χρησιμοποιεί ακόμα περισσότερες λέξεις, αλλά στον ρυθμό μία – μία, δηλαδή μεμονωμένες συνδυαζόμενες. (Στασινός, σελ. 178, 2015).

Το να προσδιορίσει κανείς την ακριβή χρονική περίοδο στην οποία το παιδί θα χρησιμοποιήσει την πρώτη πραγματική λέξη είναι αρκετά δύσκολο, παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με τους Lindzey, Hall, Thompson, (1978) τα περισσότερα νήπια περίπου στην ηλικία των 12 μηνών, έχουν την ικανότητα να παράγουν την πρώτη ή τις πρώτες λέξεις, όχι απόλυτα με σωστή φωνολογία, αλλά η οποία ή οι οποίες θα είναι γνώριμες και κατανοητές από τους υπόλοιπους και θα είναι σχετικές με μία συγκεκριμένη κατάσταση ή αντικείμενο (Στασινός, σελ. 178, 2015). Ωστόσο σύμφωνα με τους Gesell και Thompson, (1934) το βρέφος πριν ακόμα αποκτήσει την ικανότητα να παράγει σωστά και με σαφήνεια την πρώτη του λέξη, μπορεί να κατανοεί και να εκτελεί σχετικά σύνθετες εντολές στην καθημερινότητα του, κάτι το οποίο δείχνει την πρόοδο και την ενδυνάμωση των επικοινωνιακών του δεξιοτήτων (Στασινός, σελ. 178, 2015). Συνήθως οι πρώτες εκφερόμενες λέξεις του βρέφους είναι στη μορφή επαναλαμβανόμενων συλλαβών όπως «μαμά», «μπαμπά» ή και στη μορφή μονοσύλλαβων λέξεων, όπως «μαμ», «ντα» κ.τ.λ.

Οι Hirsh – Pasek και Golinkoff, (1996) αναφέρουν πως παρατηρούνται διαφορές στο κάθε παιδί ως προς τον ρυθμό ανάπτυξης και εκμάθησης της γλώσσας. Όμως, παρόλο που υπάρχει διαφοροποίηση των παιδιών σε αυτή τη διαδικασία, η γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί μία κανονική και προβλέψιμη πορεία σε κάθε γλώσσα του κόσμου (Στασινός, σελ. 179, 2015).

Η Βρεφική Ηλικία των 12 – 24 Μηνών

Στην ηλικία του ενός έως και των δύο χρόνων τα βρέφη παράγουν τις πρώτες τους φράσεις και προτάσεις, οι οποίες ασφαλώς είναι πολύ απλές, χρηστικές και σύντομες. Μπορούν δηλαδή να παράγουν εκφέρουν μόνο μία αλλά πολυσήμαντη λέξη όπως για παράδειγμα το ρήμα «φεύγω» εκλαμβανόμενο συνήθως με την πολλαπλή του έννοια όπως «θέλω να φύγω» ή «εσύ να φύγεις» ή «η Άννα έφυγε» κ.τ.λ. Σύμφωνα λοιπόν με τον Brown (1973) «ο οικείος λόγος του βρέφους που είναι μεν μονολεκτικός αλλά αντιστοιχεί σε μία ολόκληρη φράση είναι γνωστός ως *ολοφραστική ομιλία*». Η πρώτη γλώσσα των βρεφών έχει συνήθως τη μορφή τηλεγραφικού λόγου (Στασινός, σελ. 180-181, 2015). Εδώ πρέπει να αναφερθεί πως η τηλεγραφική μορφή του λόγου, κατά τον οποίο τα βρέφη χρησιμοποιούν μόνο ορισμένες κύριες λέξεις ή λέξεις «περιεχομένου», είναι χαρακτηριστικό τόσο του αυθόρμητου όσο και του μιμητικού λόγου κατά την περίοδο ανάπτυξης της αισθησιοκινητικής νοημοσύνης.

Στον δέκατο πέμπτο μήνα της ηλικίας του, το λεξιλογικό ρεπερτόριο του βρέφους είναι περιορισμένο και αποτελείται συνολικά από 4 – 6 απλές λέξεις τις οποίες χρησιμοποιεί στον καθημερινό του λόγο (Στασινός, σελ. 181, 2015).

Στον δέκατο όγδοο μήνα το βρέφος παρουσιάζει σημαντική πρόοδο στη γλωσσική του ανάπτυξη. Σύμφωνα με την Bloom (1970), στην περίοδο φάση αυτή το βρέφος αρχίζει να χρησιμοποιεί περισσότερες από μία λέξεις. Συγκεκριμένα, έχει την ικανότητα να παράγει φράσεις με δύο λέξεις (συνδυασμός λέξεων) και το λεξιλόγιό του έχει εμπλουτισθεί περισσότερο καθώς περιλαμβάνει περίπου 20 γνώριμες λέξεις (Στασινός, σελ. 181, 2015).

Στον εικοστό πρώτο μήνα της ηλικίας του, το βρέφος μπορεί να παίζει με ομοιοκατάληκτες εκφράσεις, να αφηγείται προσωπικά του βιώματα και να χρησιμοποιεί και να κατανοεί ορισμένες αντωνυμίες, κυρίως προσωπικές, που συνάδουν με τη γνώριμη εγωκεντρική του συμπεριφορά. Το βρέφος που διάγει την ηλικία αυτή αρχίζει να αποκτά αυθόρμητα και με πολύ γρήγορους ρυθμούς νέο λεξιλόγιο (γλωσσική έκρηξη). Οι Golinkoff και Hirsh – Pasek (1999) αναφέρουν πως αυτό συνυφαίνεται πιθανόν με τις αυξανόμενες ικανότητές του για κατηγοριοποίηση των νεοπροσλαμβανόμενων λέξεων (Στασινός, σελ. 181, 2015). Το λεξιλογικό του ρεπερτόριο αναπτύσσεται με ταχύτατους ρυθμούς και σύμφωνα με τον Mehrabian, (1970) περιλαμβάνει 200-300 λέξεις (Στασινός, σελ. 181, 2015). Ο βρέφος μπορεί να χρησιμοποιεί σύντομες ή ελλείπεις φράσεις, ορισμένες προθέσεις και (προσωπικές αντωνυμίες), άλλοτε σωστά και άλλοτε λανθασμένα. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιεί ομαλά ρήματα με τις κατάλληλες καταλήξεις σε διάφορα πρόσωπα στον ενικό και στον πληθυντικό.

Τέλος, στην ηλικία αυτή το βρέφος αναπτύσσει και την μιμητική ικανότητα, όπως οι κινήσεις των χεριών, το χειροκρότημα, ο χαιρετισμός κ.α., ιδιαίτερα κατά την αλληλεπίδραση με τα πρόσωπα του κοντινού του περιβάλλοντος (Στασινός, σελ. 181-182, 2015).

Η Νηπιακή (Προσχολική) Ηλικία των 3-5 Χρονών

Ολοκληρώνοντας την ηλικία των πέντε ετών, τα νήπια πλέον έχουν αποκτήσει βασικές γλωσσικές δεξιότητες. Συγκεκριμένα, έχουν ήδη ξεκινήσει τη διαδικασία αρχικής εκμάθησης της βασικής γραμματικής της μητρικής τους γλώσσας και επιπλέον έχουν αποκτήσει τον σωστό τρόπο παραγωγής και χρήσης της ομιλίας. Στην ηλικία αυτή η πλειοψηφία των παιδιών έχουν αυξημένη πρόοδο στην πρόσκτηση πολλών γραμματικών κανόνων, κάνουν χρήση ενός διευρυμένου λεξιλογίου και μπορούν να γίνονται κατανοητά στους ανθρώπους με τους οποίους επικοινωνούν ενώ δρουν σε ποικίλες περιστάσεις κατά την καθημερινότητά τους. Βέβαια, στην εν λόγω χρονολογική ηλικία η γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών δεν μπορεί να είναι ή να θεωρείται πλήρης. Στην ηλικία των πέντε ετών το νήπιο έχει αποκτήσει περίπου το 80% των συντακτικών δομών της μητρικής του γλώσσας. Αυτό το καθιστά ικανό να αφηγείται με λεπτομέρειες διάφορες ιστορίες και προσωπικά του βιώματα στα οικεία του πρόσωπα (Στασινός, σελ. 182, 2015).

Στην ηλικία των τριών ετών το νήπιο μπορεί να σχεδιάζει συνθέτει απλές προτάσεις 3 – 4 λέξεων που να έχουν βασική συντακτική δομή (Υ – Ρ – Α). Επιπλέον, από την ηλικία αυτή το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί ερωτηματικές προτάσεις με πιο συχνή την παραγωγή των λέξεων «τι» και «που» και λιγότερο συχνή την παραγωγή «γιατί» και «πως», καθώς και αρνητικές – προστακτικές προτάσεις κλπ. Το λεξιλογικό του ρεπερτόριο πλέον απαριθμεί περίπου τις 1.000 λέξεις. Οι Lipsitt (1966) και Mehrabian, (1970) υποστηρίζουν πως τα παιδιά σε αυτό το ηλικιακό στάδιο μπορούν να χρησιμοποιούν καθημερινά περίπου 12.000 μεμονωμένες λέξεις αλλά ασφαλώς υπάρχουν και διαφορές μεταξύ τους, ιδιαίτερα σε ότι αφορά στη φωνολογική καταληπτότητα του εκφερόμενου λόγου (Στασινός, σελ. 184, 2015)

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, το νήπιο αναπτύσσεται γλωσσικά ολοένα και περισσότερο. Μπορεί να υποδύεται ρόλους στο συμβολικό παιχνίδι, να συνεργάζεται με άλλους, να χρησιμοποιεί σύνθετες προτάσεις και ερωτήσεις (κάνοντας συνεχώς χρήση του γιατί), να αφηγείται μικρές ιστορίες και να περιγράφει με (σχετική) ευχέρεια και ταχύτητα

πρόσφατα προσωπικά του βιώματα, επιθυμίες, συναισθήματα κ.τ.λ. Το λεξιλόγιό του έχει αυξηθεί κατά πολύ, καθώς πλέον περιλαμβάνει έως 1.600 λέξεις περίπου, ενώ στην καθημερινότητά του χρησιμοποιεί επίσης αυξημένο αριθμό λέξεων ο οποίος ανέρχεται στις 15.000 περίπου. Επίσης έχει την ικανότητα να ξεχωρίζει μέλη και όργανα του σώματός του και έχει αποκτήσει δεξιότητες προσανατολισμού αφού μπορεί να διακρίνει το δεξιά με το αριστερά. Μπορεί επιπλέον να κατηγοριοποιεί πληροφορίες και να τις καταγράφει με μεγαλύτερη ευκολία στη μνήμη του, γεγονός που το βοηθάει στην αφήγηση προσωπικών ιστοριών (Στασινός, σελ. 184-185, 2015).

Στην ηλικία των πέντε ετών το νήπιο έχει γίνει ακόμη πιο ώριμο νοηματικά, συναισθηματικά, γλωσσικά και κοινωνικά. Μπορεί να περιγράφει, ανάμεσα σε άλλα, σκέψεις, επιθυμίες και συναισθήματά του και μάλιστα με αναδυόμενη την αίσθηση του χιούμορ χρησιμοποιώντας τη γλώσσα των ενηλίκων. Παρατηρούνται ωστόσο ελλείμματα στον πραγματολογικό τομέα πράγμα που δεν του επιτρέπει να είναι απόλυτα αποτελεσματικό στην επικοινωνία του με άλλους. Μπορεί επίσης να γνωρίζει ποιο είναι το δεξιό και ποιο το αριστερό μέλος ή όργανο του σώματός του (και όχι των άλλων), να χρησιμοποιεί χρονικές έννοιες που αφορούν το παρόν, το μέλλον και το παρελθόν, να συμμετέχει επίσης σε παιχνίδια ακολουθώντας ορισμένους κανόνες, να χρησιμοποιεί ένα πολύ πλούσιο λεξιλόγιο το οποίο απαριθμεί περίπου 2.000 και παραπάνω λέξεις. Η εκμάθηση των γραμματικών κανόνων της μητρικής του γλώσσας φτάνει πλέον το 90%, περίπου εκείνου των ενηλίκων (Στασινός, σελ. 184-185, 2015).

Πρέπει να σημειωθεί ότι οι φωνούμενοι ήχοι στην πρώτη παιδική ηλικία έχουν τη μορφή πραγματικού λόγου εφόσον πληρούν δύο βασικά κριτήρια:

- Το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει τη σημασία των λέξεων που χρησιμοποιεί και να μπορεί δύναται να τις συνδέει με τα αναπαριστώμενα αντικείμενα ή καταστάσεις του άμεσου περιβάλλοντος του.
- Το παιδί πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις έτσι ώστε να είναι εύκολα αναγνωρίσιμες και κατανοητές από τον κοινωνικό του περίγυρο.

Πριν την είσοδο του παιδιού στο σχολείο, τα σημαντικά αναπτυξιακά γλωσσικά ορόσημα στη γλώσσα έχουν ήδη κατακτηθεί. Ωστόσο, οι επικοινωνιακές δεξιότητες του παιδιού συνεχίζουν να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του καθώς απομένουν ακόμη αρκετά να μάθει σε επίπεδο λόγου, γλώσσας και επικοινωνίας (Στασινός, σελ. 186-187, 2015).

2.2.2 Γλωσσική Ανάπτυξη στη Πρώτη Σχολική Ηλικία

Το παιδί με την εισαγωγή του στη πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και στη διάρκεια της σχολικής του φοίτησης σημειώνει σημαντική πρόοδο στη γλώσσα και γενικότερα στον επικοινωνιακό του τομέα. Κατά τη σχολική περίοδο παρατηρείται σημαντική βελτίωση του παιδιού σε τομείς όπως είναι το λεξιλόγιο σε επίπεδο αριθμού λέξεων, ποικιλίας και ακρίβειας στη χρήση τους, η σύνταξη που αφορά στην οργάνωση των λέξεων σε προτάσεις, η μορφολογία και γενικότερα η χρήση της γλώσσας που εξυπηρετεί βασικές ψυχοκοινωνικές του ανάγκες κ.τ.λ. Ασφαλώς η βαθμιαία πρόσκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της (ορθογραφημένης) γραφής θεωρούνται σημαντικές στην κατάκτηση του παιδιού το οποίο βρίσκεται στην ηλικία αυτή.

Κατά την περίοδο αυτή, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα με σχετικά αργούς ρυθμούς, αλλά βασίζεται στην ήδη υπάρχουσα σημαντική γλωσσική πρόοδο της προσχολικής περιόδου η οποία αρχίζει να σταθεροποιείται και παράλληλα να αποκτά καινούργιες δομές. Η νοητική ανάπτυξη του παιδιού από το επίπεδο της συγκεκριμένης σκέψης των προηγούμενων χρόνων θα φτάσει στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου σε εκείνο της αφαιρετικής σκέψης. Σύμφωνα με τον Guilford, (1967) «η ανεπτυγμένη αποκλίνουσα νόηση, όπως άλλωστε και η συγκλίνουσα νόηση, επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί τη

γλώσσα με τα ποιοτικά στοιχεία της πρωτοτυπίας, της ευελιξίας και της (ποιοτικής) επεξεργασίας των πληροφοριών που χαρακτηρίζουν γενικότερα τη δημιουργική του σκέψη» (Στασινός, σελ. 187, 2015). Το παιδί της σχολικής ηλικίας παρουσιάζει ακόμη αυξημένη την επιλεκτική του προσοχή, ακουστική και οπτική, καθώς και την μνημονική του ικανότητα. Επίσης μπορεί με τη γλώσσα του που έχει πλέον πραγματολογικό περιεχόμενο να ασκεί επιδράσεις στον κοινωνικό του περίγυρο και να καθίσταται έτσι επικοινωνιακά περισσότερο αποτελεσματικό. Σύμφωνα με τους Palermo και Molfese, (1972) «το λεξιλόγιό του συνεχίζει να εμπλουτίζεται φθάνοντας σταδιακά στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου στον εντυπωσιακό αριθμό των 80.000 λέξεων, αρκετές από τις οποίες χρησιμοποιούνται με σημασίες περισσότερες της μίας ανάλογα με την επικοινωνιακή κατάσταση στην οποία κάθε φορά αναφέρονται» (Στασινός, σελ. 187-188, 2015).

Οι Piaget και Inhelder (1969) αναφέρουν πως «το παιδί της σχολικής τάξης μπορεί πλέον να χρησιμοποιεί φράσεις στις οποίες περιλαμβάνονται, πέραν των κυρίων, και δευτερεύουσες προτάσεις και μπορούν να υποδηλώνουν σύγκριση, ν' αφορούν στο χρόνο και το χώρο, ν' αναφέρονται σε συσχετίσεις πραγμάτων ή καταστάσεων κ.τ.λ.» (Στασινός, σελ. 188, 2015). Μπορεί επίσης να χρησιμοποιεί και να κατανοεί ανώτερες γλωσσικές λειτουργίες όπως ιδιωματισμούς, παρομοιώσεις και μεταφορικά της στοιχεία, πράγμα που συνεισφέρει στον επιταχυνόμενο εμπλουτισμό και στην προαγωγή της γλώσσας του.

Σύμφωνα με τον Kemper (1985), στο στάδιο αυτό της ανάπτυξής του, «το παιδί είναι σε θέση να κάνει χρήση των βασικών δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής σε συνδυασμό με τις αναπτυγμένες μεταγλωσσικές του δεξιότητες» (Στασινός, σελ. 188, 2015).

Στην ηλικία των 12 ετών, η πρόοδος της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού παρουσιάζουν μειωμένο ρυθμό με την είσοδό του στην εφηβική ηλικία, αλλά αυτό δεν σημαίνει πως η ανάπτυξή του υποχωρεί εντελώς. Αντίθετα μάλιστα, σημειώνεται σημαντική γλωσσική εξέλιξη που σχετίζεται με πολύπλοκες και διακριτές χρήσεις της γλώσσας στην καθημερινότητα του εφήβου (Στασινός, σελ. 188, 2015).

2.3 Ορισμός και κατηγοριοποίηση Νοητικής Καθυστέρησης κατά ICD-10 και DSM- 5

Ο όρος «Νοητική καθυστέρηση» (Ν.Κ.) είναι παρεξηγημένος και έχει αρνητική χροιά. Μερικοί άνθρωποι εξακολουθούν να πιστεύουν ότι η Ν.Κ. συνδέεται αποκλειστικά με τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ) και ότι τα άτομα με Ν.Κ. δεν μπορούν να μάθουν γράμματα ή να φροντίζουν τον εαυτό τους. Στην πραγματικότητα τα πράγματα δεν είναι έτσι (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008)

2.3.1 Νοητική καθυστέρηση κατά ICD-10

Κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αναστολή ή ατελή ανάπτυξη της νόησης, η οποία χαρακτηρίζεται ιδιαίτερα από διαταραχή δεξιοτήτων που εκδηλώνονται κατά την περίοδο ανάπτυξης, δεξιοτήτων που συμβάλουν στο συνολικό επίπεδο νοημοσύνης, π.χ. γνωστικών, γλωσσικών, κινητικών, και κοινωνικών ικανοτήτων. Η καθυστέρηση μπορεί να εμφανιστεί με ή χωρίς κάποια άλλη ψυχική ή σωματική κατάσταση.

Ο βαθμός της νοητικής καθυστέρησης εκτιμάται συμβατικά με τη χρήση προτυποποιημένων δοκιμασιών νοημοσύνης. Αυτές μπορούν να συμπληρωθούν από κλίμακες αξιολόγησης της κοινωνικής προσαρμογής, οι οποίες και αυτές πρέπει να είναι προτυποποιημένες στο κοινωνικό περιβάλλον. Οι μετρήσεις αυτές παρέχουν μια κατά προσέγγιση ένδειξη του βαθμού νοητικής καθυστέρησης. Η διάγνωση θα εξαρτηθεί επίσης από τη συνολική αξιολόγηση των νοητικών λειτουργιών από έναν έμπειρο ειδικό στη διάγνωση.

Οι νοητικές ικανότητες και η κοινωνική προσαρμογή μπορεί να μεταβάλλονται με την πάροδο του χρόνου, και, όσο κακές κι αν είναι, μπορούν να βελτιωθούν μετά από εκπαίδευση και αποκατάσταση. Η διάγνωση πρέπει να βασίζεται στα τρέχοντα επίπεδα λειτουργικότητας.

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2008) η νοητική καθυστέρηση κατηγοριοποιείται με δύο τρόπους:

- με βάση την αιτία πρόκλησης σε οικογενή ή εγγενή και σε οργανική νοητική καθυστέρηση και
- με βάση τον βαθμό της νοητικής λειτουργίας

Επίπεδα Νοητικής Καθυστέρησης σύμφωνα με το ICD-10

- **Ελαφρά νοητική καθυστέρηση:** Νοητικό πηλίκο (IQ) που κυμαίνεται κατά προσέγγιση από 50 έως 69 (στους ενήλικες, νοητική ηλικία από 9 έως κάτω από 12 ετών). Πιθανόν καταλήγει σε κάποιες μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο. Πολλοί ενήλικες θα καταφέρουν να εργαστούν και να διατηρήσουν καλές κοινωνικές σχέσεις και να συνεισφέρουν στην κοινωνία. Επίσης, περιλαμβάνονται μικρόνια και ελαφρά νοητική δυσλειτουργία.
- **Μέτρια νοητική καθυστέρηση:** Νοητικό πηλίκο (IQ) που κυμαίνεται κατά προσέγγιση από 35 έως 49 (στους ενήλικες, νοητική ηλικία από 6 έως κάτω των 9 ετών). Πιθανόν καταλήγει σε σημαντική αναπτυξιακή καθυστέρηση κατά την παιδική ηλικία αλλά τα περισσότερα παιδιά μπορούν να μάθουν να αναπτύξουν κάποιου βαθμού ανεξαρτησία στην αυτο-φροντίδα, και αποκτούν επαρκείς δεξιότητες επικοινωνίας και ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι ενήλικες θα χρειαστούν διαφορετικού βαθμού υποστήριξη για να επιβιώσουν και να εργαστούν στην κοινότητα. Εδώ περιλαμβάνεται μέτρια νοητική δυσλειτουργία.
- **Σοβαρή νοητική καθυστέρηση:** Νοητικό πηλίκο (IQ) που κυμαίνεται κατά προσέγγιση από 20 έως 34 (στους ενήλικες, νοητική ηλικία από 3 έως κάτω των 6 ετών). Πιθανόν να οδηγήσει σε συνεχή ανάγκη φροντίδας. Επιπλέον, περιλαμβάνεται σοβαρή νοητική δυσλειτουργία.
- **Βαριά νοητική καθυστέρηση:** Νοητικό πηλίκο (IQ) κάτω του 20 (στους ενήλικες νοητική ηλικία κάτω των 3 ετών). Καταλήγει σε σοβαρό περιορισμό στην αυτο-φροντίδα, τον έλεγχο της ούρησης και της αφόδευσης, την επικοινωνία και την κινητικότητα. Περιλαμβάνεται βαριά νοητική δυσλειτουργία.
- **Άλλη νοητική καθυστέρηση**
- **Μη καθορισμένη νοητική καθυστέρηση** που περιλαμβάνει νοητική ανεπάρκεια ΜΚΑ και δυσλειτουργία ΜΚΑ.

2.3.2 Νοητική καθυστέρηση κατά DSM-5

Στο DSM-5 (2013), ο όρος Νοητική καθυστέρηση έχει αντικατασταθεί από τον όρο «Διανοητική αναπηρία (πνευματική αναπτυξιακή διαταραχή)». Το όνομα στην παρένθεση δηλώνει ότι είναι μια διαταραχή με έναρξη κατά την διάρκεια της περιόδου της ανάπτυξης. Περιλαμβάνει βλάβες στις γενικές νοητικές ικανότητες που επηρεάζουν την προσαρμοστική λειτουργία του ατόμου σε τρεις τομείς ή περιοχές – στο γνωστικό επίπεδο, στο κοινωνικό επίπεδο και σε πρακτικό επίπεδο. Η Νοητική καθυστέρηση ορίζεται ως την ύπαρξη δείκτη νοημοσύνης (Δ.Ν.) μικρότερου από 70, όπως αυτό ορίζεται από τα ψυχομετρικά τεστ, στα οποία ο μέσος όρος νοημοσύνης είναι 100.

Εκτός από την χαμηλή επίδοση στις δοκιμασίες για την αξιολόγηση του Δ.Ν., θα πρέπει επίσης να υπάρχουν ελλείμματα λειτουργικότητας και σε τομείς όπως επικοινωνία, αυτοεξυπηρέτηση, κοινωνικές δεξιότητες, ασφάλεια κ.α. για να δοθεί η διάγνωση «Νοητική καθυστέρηση». Τέλος, οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να τοποθετούνται πριν την ηλικία των 18 ετών.

Επίπεδα Νοητικής καθυστέρησης σύμφωνα με το DSM-5

Υπάρχουν διάφορα επίπεδα Νοητικής Υστέρησης, τα οποία διαφέρουν όσον αφορά στην λειτουργικότητα και τις δυνατότητες του ατόμου.

- **Οριακή Νοημοσύνη: (Δ.Ν. 70-84)**

Τα παιδιά αυτά στην κοινωνική, συναισθηματική, σωματική και κινητική ανάπτυξη δείχνουν μια φυσιολογική εξέλιξη. Αν και δεν είναι σε θέση να παρακολουθήσουν πλήρως το πρόγραμμα της συνήθους τάξεως, η τοποθέτησή τους σε αυτή θεωρείται ως η καλύτερη μορφή εκπαίδευσής τους, κι αυτό γιατί η απόκλισή τους από το κανονικό είναι μικρή και η απαιτούμενη τροποποίηση του σχολικού προγράμματος μπορεί να γίνει εύκολα μέσα στα πλαίσια του συνήθως σχολικού προγράμματος. Ως ενήλικα τα άτομα συνήθως είναι αυτάρκη.

- **Ελαφρά Νοητική Υστέρηση: (Δ.Ν.55-69)**

Η Ελαφρά Νοητική Υστέρηση αφορά περίπου το 85% των παιδιών με Ν.Υ. Τα παιδιά αυτά είναι ικανά να αναπτύξουν ικανότητες ανάγνωσης. Γραφής και αριθμητικής. Καταφέρνουν να ζουν σχετικά ανεξάρτητα και να εργάζονται μετά από ειδική εκπαίδευση.

- **Μέτρια Νοητική Υστέρηση: (Δ.Ν. 40-54)**

Η Μέτρια Νοητική Υστέρηση αφορά περίπου το 10% των παιδιών με Ν.Υ. Οι γνωστικές ικανότητες των παιδιών αυτών περιορίζονται στο επίπεδο νηπιαγωγείου και πρώτης δημοτικού. Μαθαίνουν βασική ανάγνωση, ωστόσο χρειάζονται υποστήριξη και επίβλεψη στις δραστηριότητες της καθημερινής τους ζωής και αργότερα στην εργασία τους (μέσα στην οικογένεια ή σε προστατευμένο περιβάλλον εργαστηρίων με αμοιβή).

- **Βαριά Νοητική Υστέρηση: (Δ.Ν. 25-39)**

Η Βαριά Νοητική Υστέρηση αφορά περίπου το 5% των παιδιών με Ν.Υ. Τα παιδιά με αυτόν τον βαθμό στέρησης δεν μπορούν να κατακτήσουν τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής. Μπορούν, ωστόσο, να εκπαιδευτούν σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης, όπως η ατομική καθαριότητα, το ντύσιμο, η ετοιμασία φαγητού κ.τ.λ. Έχουν ανάγκη από συνεχή φροντίδα και εποπτεία στην καθημερινότητά τους.

- **Βαρύτατη Νοητική Υστέρηση: (Δ.Ν. κάτω του 25)**

Η Βαρύτατη Νοητική Υστέρηση αφορά περίπου το 1% των παιδιών με Ν.Υ. Τα παιδιά σε αυτή την κατηγορία είναι άτομα με περιορισμένες ικανότητες σε όλους τους τομείς.

2.4 Θεωρίες για την γλωσσική ανάπτυξη στην νοητική καθυστέρηση

Τα άτομα με νοητική υστέρηση εξαιτίας της μεταξύ τους ανομοιογένειας, ως προς το βαθμό της νοητικής υστέρησης από την οποία πάσχουν (ήπια- μέτρια-σοβαρή-βαριά), τα αίτια που την προκάλεσαν και την πρόγνωση σχετικά με το τελικό επίπεδο της νοητικής ανάπτυξης και της κοινωνικής τους προσαρμογής, καθιστούν δύσκολη την περιγραφή των χαρακτηριστικών τους. Ωστόσο, παρακάτω παρατίθενται τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ατόμων με νοητική υστέρηση, τα οποία έχουν γενικευτεί με ιδιαίτερη προσοχή και αφορούν τόσο τον γνωστικό και τον κινητικό τομέα, όσο και τον συναισθηματικό και τον τομέα της συμπεριφοράς αλλά και τον τομέα της μάθησης.

Γνωστικά χαρακτηριστικά

Προσοχή

Τα άτομα με νοητική ανεπάρκεια αργούν να εστιάσουν και να διατηρήσουν την προσοχή τους σε ένα ερέθισμα για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Η διάσπαση αυτή οφείλεται σε αρνητική επίδραση της μάθησης, στις δυνατότητες της ανάλογης βιολογικής δομής του κεντρικού νευρικού συστήματος (Καρπαθίου Χ., Καρπαθίου Π.Σ, 1993, σ.356). Επιπλέον, παρουσιάζουν ελλείψεις στην προσοχή των κατάλληλων διαστάσεων (χρώμα, σχήμα, μέγεθος, θέση, βάρος) ενός συγκεκριμένου ερεθίσματος ή αντικειμένου (Westling, 1986).

Μνήμη

Στα νοητικά υστερούντα άτομα η βραχυπρόθεσμη μνήμη φαίνεται να είναι ευθέως ανάλογη της νοημοσύνης, όσο διαταραγμένη είναι η νοημοσύνη τόσο είναι και η μνήμη. Παρουσιάζουν, επίσης, μειονεξίες σε διάφορες περιοχές της μνήμης. Τα άτομα αυτά δυσκολεύονται στη συγκράτηση και την ανάκληση νέων πληροφοριών, παρατηρείται αδυναμία στην εύρεση και χρήση στρατηγικών επεξεργασίας με σκοπό την ενίσχυση της αποθήκευσης και της ανάκλησης πληροφοριών από τον εγκέφαλο. Επιπλέον, αποτυγχάνουν σε διαδικασίες ομαδοποίησης εισερχόμενων ερεθισμάτων (π.χ. δίνονται τρεις μονοψήφιοι αριθμοί και αδυνατούν να τους μετατρέψουν σε ένα τριψήφιο ώστε να αυξηθεί το περιεχόμενο της μνήμης), ενώ χρησιμοποιούν την ομαδοποίηση αν τους δοθεί έτοιμη. Χρειάζονται περισσότερο χρόνο από ότι ένα φυσιολογικό άτομο για την αυτόματη ανάκληση πληροφοριών και συνεπώς δυσκολεύονται στη διαχείριση μεγάλων ποσοτήτων γνωστικών πληροφοριών. Κατά κύριο λόγο παρατηρούνται ελλείψεις στη βραχυπρόθεσμη μνήμη και επηρεάζεται η μετάβαση των νεοεισαχθέντων πληροφοριών από τη βραχύχρονη στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η τελευταία κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα για αυτό και αν τα νέα ερεθίσματα περάσουν σε αυτή τότε η ανάκληση γίνεται με ευκολία (Κρασανάκης, 2009)

Ρυθμός Μάθησης

Ο ρυθμός κατάκτησης των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων στα άτομα με νοητική υστέρηση είναι αρκετά μειωμένος. Τα άτομα αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για την αποκωδικοποίηση γνωστών πραγμάτων. Για τη μέτρηση του ρυθμού μάθησης χρησιμοποιούνται οι δοκιμές σε σχέση με προκαθορισμένο κριτήριο. Πρόκειται, δηλαδή, για τον αριθμό των δοκιμών εξάσκησης που απαιτείται ώστε το παιδί να απαντά σωστά και χωρίς βοήθεια (Κρασανάκης, 2009).

Γλωσσική ανάπτυξη και επικοινωνία

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν επιβραδυμένη ανάπτυξη της ομιλίας σε σχέση με την γενική πνευματική τους ανάπτυξη. Τα γενικευμένα γλωσσικά ελλείμματα και ειδικά προβλήματα στους τομείς της κατανόησης και χρήσης της γλώσσας είναι εμφανή. Αυτά τα ελλείμματα καθυστερούν και παρεμποδίζουν τη φυσιολογική τους ανάπτυξη σε γνωστικό, κοινωνικό και συμπεριφοριστικό επίπεδο. Οι διαταραχές επηρεάζουν κατά βάση τη νοητική λειτουργία πλήττουν όμως εξίσου την ανάπτυξη και αντίληψη της αφαιρετικής και θεωρητικής σκέψης καθώς και την κριτική ικανότητα του ατόμου. Διαταραχές στην άρθρωση, τραυλισμός,

αναπνευστικά προβλήματα, φτωχό λεξιλόγιο, ελλιπής γνώσεις στη γραμματική και δυσκολίες στην έκφραση καθυστερούν την γλωσσική ανάπτυξη (Κρασανάκης, 2009).

Φυσικά και κινητικά χαρακτηριστικά

Τα παιδιά με νοητική υστέρηση παρουσιάζουν χαμηλότερες ικανότητες σε ότι αφορά την κινητική τους ανάπτυξη ενώ δεν φαίνεται να έχουν σημαντικές διαφορές ως προς το ύψος και το βάρος σε σύγκριση με τον τυπικό πληθυσμό. Ωστόσο, όμως, επειδή παρατηρούνται περισσότερα νευρολογικά προβλήματα και διαταραχές σε όραση και ακοή θεωρείται χωρίς να είναι επιβεβαιωμένο ότι τα άτομα αυτά έχουν μειωμένες φυσικές και κινητικές ικανότητες. Ειδικότερα παρατηρείται μία γενικευμένη καθυστέρηση στην ανάπτυξη της κινητικότητας ως προς τα εξελικτικά στάδια (π.χ. αργεί να μπουσουλίζει, να σταθεί μόνο του κ.λπ.). Παρουσιάζουν χαμηλή φυσική κατάσταση και έλλειψη φυσικής δραστηριότητας και εξάσκησης λόγω της περιορισμένης κινητικότητας. Επιπλέον, παρουσιάζουν υπερευκαμψία των αρθρώσεων κυρίως στα κάτω άκρα και στα ισχία η οποία προκαλεί έλλειψη ισορροπίας ακόμα και κατά τη βάδιση. Τα άτομα αυτά φαίνεται να έχουν ασυνήθιστη στάση του κορμού του σώματος τους καθώς και αποκλίσεις στη σπονδυλική στήλη. Οι αδυναμίες τους συμπεριλαμβάνουν και την οπτικοκινητική ικανότητα, η οποία είναι διαταραγμένη σε επίπεδα συντονισμού ματιού-χεριού και ματιού-ποδιού. Τέλος από τα παραπάνω είναι προφανές ότι τα νοητικά υστερούντα άτομα είναι δυνατόν να πάσχουν από παρέσεις, ημιπαρέσεις, αταξία και υποτονία (Κρασανάκης, 2009).

Νοητική καθυστέρηση και Σύνδρομο Down

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down περιγράφονται ως μια ομάδα με ξεχωριστό φαινοτυπικό πρότυπο συμπεριφοράς στο γνωστικό και γλωσσικό τομέα. Ειδικότερα, τα παιδιά αυτά συνήθως χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην έκφραση της γλώσσας και στην ακουστική βραχύχρονη μνήμη, σε σχέση με τις μη λεκτικές γνωστικές δεξιότητες (Chapman & Hesketh, 2001). Παρόλο που η πλειοψηφία των παιδιών με Σύνδρομο Down παρουσιάζει καθυστέρηση στην κινητική λειτουργία, στη γνωστική ανάπτυξη και τη γλωσσική κατάκτηση, δεν αποκλείονται οι ατομικές διαφορές στο ρυθμό και το επίπεδο επίτευξης (Chapman & Hesketh, 2001).

Τα στάδια ανάπτυξης γενικά μοιάζουν με αυτά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης σε τομείς όπως οι αισθησιο-κινητικές λειτουργίες, η αντίληψη του χώρου και του χρόνου, αν και αυτές οι δεξιότητες αποκτώνται με πιο αργό ρυθμό (Hodapp & Zigler, 1990). Αυτό το εύρημα υποστηρίζεται και από τους Tingey, Mortensen, Matheson και Doret (1991), οι οποίοι βρήκαν ότι βρέφη και μικρά παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσίαζαν περισσότερες ομοιότητες με παιδιά τυπικής ανάπτυξης στον Προσωπικό, Κοινωνικό και Προσαρμοστικό Τομέα του Battelle Developmental Inventory και λιγότερες στους τομείς της Επικοινωνίας και της Γνωστικής Ανάπτυξης (Goldstein, & Reynolds, 1999).

Γνωστική ανάπτυξη παιδιών με Σύνδρομο Down

Αν και το επίπεδο του δείκτη νοημοσύνης ποικίλει από άτομο σε άτομο, τα περισσότερα άτομα με Σύνδρομο Down λειτουργούν στο πλαίσιο της νοητικής καθυστέρησης με μέσο όρο του δείκτη νοημοσύνης στο 50 (Dykens, Hodapp, & Funicane, 2008).

Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, τα παιδιά με Σύνδρομο Down, παρουσιάζουν καθυστέρηση στη νοητική ανάπτυξη και μία γενικότερη καθυστέρηση στον ρυθμό ανάπτυξης (Dykens, et al., 2008 . Goldstein & Reynolds, 1999). Αυτό δεν σημαίνει ότι το παιδί παύει να αναπτύσσεται αλλά ότι η ανάπτυξη γίνεται προοδευτικά πιο αργή (Dykens, et al., 2008). Γι' αυτό το λόγο, τα παιδιά με Σύνδρομο Down από νωρίς δυσκολεύονται στην απόκτηση νέων δεξιοτήτων (Dykens, et al., 2008).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι παιδιά και έφηβοι με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε οπτικο-χωρικά έργα παρά σε γλωσσικά (Haxby, 1989, Rohr & Burr, 1978, Silverstain, Legukti, Friedman, & Takayama, 1982, Thase, Tinger, Smeltzer, & Liss, 1984) και παρουσιάζουν δυνατότητες σε έργα που αξιολογούν την οπτική επεξεργασία (Buckley, 1995, Hodapp, Leckman, Dykens, Sparrow, Zelinsky, & Ort, 1992).

Γλωσσική ανάπτυξη παιδιών με Σύνδρομο Down

Σύμφωνα με τους Goldstein και Reynolds (1999) η γλώσσα σχετίζεται αρκετά στενά με τη γνωστική ανάπτυξη. Ο ρυθμός και ο βαθμός επίτευξης της γλωσσικής ανάπτυξης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το υπάρχον γνωστικό έλλειμμα (Goldstein, & Reynolds, 1999). Ωστόσο, συγκρίνοντας με την ανάπτυξη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης, οι γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών με Σύνδρομο Down αποκτώνται με πιο αργό ρυθμό από ότι άλλες κινητικές ή γνωστικές δεξιότητες (Goldstein & Reynolds, 1999). Επιπλέον, οι Fidler, Philofsky και Hepburn (2007) υποστηρίζουν ότι πολλά παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη, ένα γλωσσικό προφίλ που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη χρήση μορφημάτων και σημαντική συντακτική αδυναμία.

Οι Fowler, Gelman, και Gleitman (1994) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Down δυσκολεύονται να κατακτήσουν το επίπεδο εκείνο της γραμματικής (Brown, 1973), στο οποίο περιλαμβάνονται οι μεγαλύτερες προτάσεις, η σωστή χρήση των γραμματικών μορφημάτων, το πρώτο συνθετικό των αρνητικών λέξεων (π.χ. α-, αν-) και οι ερωτήσεις. Τα παιδιά με Σύνδρομο Down παραμένουν σ' αυτό το επίπεδο για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Dykens, et al., 2008).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down φαίνεται να έχουν συγκεκριμένες δυσκολίες στο σχηματισμό των αρνητικών λέξεων, στις ερωτήσεις τι-ποιος-που-πότε-γιατί, στο σχηματισμό του αόριστου χρόνου, στις δευτερεύουσες προτάσεις, στην παθητική φωνή και σε άλλες πιο σύνθετου τύπου προτάσεις. Ακόμα και κατά την ενηλικίωσή τους, σπάνια φτάνουν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο επικοινωνίας, το οποίο στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης κατακτάται σε μικρότερη ηλικία (Dykens, et al., 2008).

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down δεν έχουν σωστή άρθρωση. Τα προβλήματα άρθρωσης είναι συχνά και οι γονείς δηλώνουν ότι κάποιες φορές δυσκολεύονται να κατανοήσουν το λόγο των παιδιών τους. Αυτές οι δυσκολίες σχετίζονται με αποκλίνουσα ή προβληματική άρθρωση, καθώς και δυσκολίες που περιλαμβάνουν επιμήκυνση ήχων, παύσεις και επανάληψη ήχων, συλλαβών, τμημάτων λέξης ή ολόκληρη τη λέξη (Leddy, 1999).

Σύμφωνα με τη Florez (1992), οι δυσκολίες των ατόμων με Σύνδρομο Down στην γλωσσική ανάπτυξη αναφέρονται στην ασύγχρονη ανάπτυξη ανάμεσα στην παραγωγή λόγου και την κατανόηση του λόγου. Επιπλέον, οι δυσκολίες στην άρθρωση μπορεί να αυξάνονται λόγω της υποτονίας των μυών του προσώπου και άλλων σχετικών εκ γενετής δυσκολιών (Goldstein & Reynolds, 1999).

Ορισμένοι ερευνητές (Dykens, et al., 2008, Goldstein & Reynolds, 1999) έχουν επιχειρήσει να αποδώσουν σε κάποιους παράγοντες τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Σύνδρομο Down στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης. Οι Dykens, Hodapp και Funicane (2008) αναφέρουν ότι δυσμορφίες στις ακουστικές και στοματικές δομές συμβάλλουν στις γλωσσικές δυσκολίες. Οι Goldstein και Reynolds (1999) αναφέρονται σε προβλήματα με φλεγμονές στο μέσο αυτί και οπτικές διαταραχές με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η ικανότητα του παιδιού να συλλέγει οπτικές και ακουστικές πληροφορίες που σχετίζονται με το λόγο. Επίσης, οι αρθρωτικές δυσκολίες επηρεάζουν άμεσα και την γραμματική ανάπτυξη του λόγου αυτών των παιδιών (Rondal, 1995).

Ένα σημαντικό θέμα που σχετίζεται με τη γλωσσική ανάπτυξη είναι και η πρόσληψη και παραγωγή λόγου, καθώς «η γλώσσα ταυτίζεται με την παρουσία και τη λειτουργία των γλωσσικών δεξιοτήτων της ακρόασης και της ομιλίας στην καθημερινή ζωή» (Ανδρέου, 2012,

σελ. 192). Επειδή τα παιδιά με Σύνδρομο Down αντιμετωπίζουν αρκετές δυσκολίες σ' αυτόν τον τομέα, προκαλούνται περαιτέρω δυσκολίες στην επικοινωνία.

Η μνήμη στα παιδιά με Σύνδρομο Down

Ένας ακόμα τομέας που φαίνεται να έχει απασχολήσει τους ερευνητές είναι η μνήμη. Τα άτομα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν φτωχή βραχύχρονη μνήμη και έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάκληση ακουστικών παρά οπτικών πληροφοριών (Florez, 1992).

Η λεκτική βραχύχρονη μνήμη αναφέρεται στην ικανότητα διατήρησης λεκτικών στοιχείων όπως οι λέξεις ή τα ψηφία (Jarrold & Baddeley, 2001). Συνήθως αξιολογείται με τη μνήμη αριθμών στα οποία τα άτομα καλούνται να θυμηθούν όσο το δυνατόν περισσότερα στοιχεία. Ο Miller (1956) υποστηρίζει ότι οι ενήλικες τυπικής ανάπτυξης μπορούν να ανακαλέσουν 7+- 2 στοιχεία. Στην περίπτωση των ατόμων με Σύνδρομο Down, οι Jarrold και Baddeley (2001) υποστηρίζουν ότι το μνημονικό εύρος είναι σημαντικά μικρότερο.

Τα άτομα με Σύνδρομο Down έχουν φτωχή λεκτική βραχύχρονη μνήμη από ότι θα αναμενόταν από το επίπεδο της λεκτικής ικανότητας ή του γενικότερου επιπέδου νοητικής λειτουργίας (Jarrold & Baddeley, 2001). Υπάρχουν δύο σημαντικές απόψεις για τη λεκτική βραχύχρονη μνήμη των παιδιών με Σύνδρομο Down (Jarrold & Baddeley, 2001). Σύμφωνα με την πρώτη, το λεκτικό εύρος τείνει να είναι μικρότερο από ότι θα περίμενε κανείς λαμβάνοντας υπόψη τις υπόλοιπες ικανότητες του ατόμου (Bower & Hayes, 1994, Jarrold & Baddeley, 1997, Jarrold, et al., 1999, 2000, MacKay & McDonald, 1976, Marcell & Cohen, 1992, Marcell, Harvey, & Cothran, 1988, Marcell, Ridgeway, Sewell & Whelan, 1995, Marcell & Weeks, 1988, McDade & Adler, 1980). Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι ισχύει απαραίτητως για όλα τα παιδιά με Σύνδρομο Down.

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν δυσκολία στην ανάκληση στοιχείων (Azari et al., 1994, Haxby, 1989, Jarrold & Baddeley, 1997, Jarrold, et al., 1999, Vicari, Carlesimo & Caltagirone, 1995, Wang & Bellugi, 1994). Η οπτικοχωρική βραχύχρονη μνήμη δεν παρουσιάζει κάποιο πρόβλημα, σε αντίθεση με την επίδοση της λεκτικής βραχύχρονης μνήμης. Βέβαια, αυτό από μόνο του δεν αποδεικνύει ότι τα άτομα με Σύνδρομο Down έχουν κάποιο ειδικό πρόβλημα στη λεκτική βραχύχρονη μνήμη. Η σχετικά φτωχή επίδοση σε δραστηριότητες εύρους ψηφίων και λέξεων μπορεί να οφείλεται σε όλους παράγοντες εκτός της μνήμης. Μία πιθανή αιτία μπορεί να είναι το πρόβλημα ακοής που αντιμετωπίζουν πολλά άτομα με Σύνδρομο Down (Davies, 1996), το οποίο δυσχεραίνει τη σωστή κωδικοποίηση των στοιχείων που έχουν παρουσιαστεί.

Σύμφωνα με τη δεύτερη άποψη, η περιορισμένη λεκτική βραχύχρονη μνήμη αφορά τα προβλήματα της ομιλίας. Στις δραστηριότητες εύρους λέξεων και ψηφίων, τα άτομα πρέπει να απαντήσουν επαναλαμβάνοντας την πλήρη λίστα που άκουσαν. Είναι αρκετά πιθανό ότι ένα άτομο που δυσκολεύεται στο σχεδιασμό και την εκτέλεση της οργανωμένης προφορικής απάντησης να δείξει μειωμένη λεκτική βραχύχρονη μνήμη ως αποτέλεσμα των δυσκολιών του (Jarrold & Baddeley, 2001).

Τα άτομα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν φτωχή επίδοση στις δοκιμασίες της λεκτικής βραχύχρονης μνήμης, πρόβλημα το οποίο φαίνεται να σχετίζεται με τις λεκτικές δραστηριότητες και δεν εκτείνεται σε όλους τους τομείς των δοκιμασιών της βραχύχρονης μνήμης. Οι Jarrold και Baddeley (2001), υποστηρίζουν ότι πιθανώς τα προβλήματα στην ακοή και στο λόγο είναι η αιτία αυτού του περιορισμού στη μνήμη.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι στο φαινότυπο των ατόμων με Σύνδρομο Down περιλαμβάνονται δυσκολίες που αφορούν τους τομείς της γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης, του εκφραστικού και αντιληπτικού λόγου και τη μνήμη. Στη γνωστική τους ανάπτυξη παρουσιάζουν καλύτερη επίδοση σε οπτικο-χωρικά έργα παρά σε γλωσσικά. Αυτό που είναι σημαντικό να κατανοήσουμε είναι ότι η γνωστική ανάπτυξη δεν σταματά καθώς το παιδί μεγαλώνει αλλά συνεχίζει με πιο αργό ρυθμό. Δυσκολίες και καθυστέρηση παρατηρείται

στην ανάπτυξη του γλωσσικού τομέα με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η επικοινωνία. Σ' αυτή τη δυσκολία συμβάλλει και η μη σωστή άρθρωση που παρατηρείται στα παιδιά με Σύνδρομο Down. Όπως έχει προαναφερθεί, παράγοντες που πιθανώς επηρεάζουν τη γλωσσική ανάπτυξη φαίνεται να είναι οι στοματικές και ακουστικές δομές και τα φυσικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών. Στον τομέα της γλωσσικής ανάπτυξης παρατηρούνται δυνατότητες στον προσληπτικό λόγο και αδυναμίες στον εκφραστικό λόγο. Τέλος, στα παιδιά με Σύνδρομο Down παρατηρείται φτωχή βραχύχρονη μνήμη κυρίως σε ακουστικές πληροφορίες, δυσκολίες που ενδεχομένως να οφείλονται σε προβλήματα ακοής και ομιλίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.1 Γενικά χαρακτηριστικά Συνδρόμου Down

Το Σύνδρομο Down (DS) είναι η πιο κοινή γενετική αιτία διανοητικής ανεπάρκειας, που συμβαίνει κατά προσέγγιση σε 1 στις 700 γεννήσεις (Canfield et al., 2006). Το DS πήρε το όνομά του από τον John Lagdon Down, έναν άγγλο γιατρό του 19^{ου} αιώνα, ο οποίος δημοσίευσε μια περιγραφή μιας ομάδας ασθενών με αυτό το σύνδρομο. Στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, το DS προκύπτει από ένα επιπλέον (τρίτο) αντίγραφο του χρωμοσώματος 21 (για αυτό τον λόγο, άλλωστε, μερικές φορές αναφέρεται και ως τρισωμία 21). Όσο η ηλικία της μητέρας αυξάνεται, τόσο αυξάνεται σημαντικά η πιθανότητα το βρέφος να εμφανίσει Σύνδρομο Down (Paul & Norbury, σελ.103, 2012). Το DS χαρακτηρίζεται από ήπια έως μέτρια διανοητική ανεπάρκεια, υποτονία (χαμηλός μυϊκός τόνος), διακριτά χαρακτηριστικά του προσώπου όπως είναι μικρογένεια (ένα ασυνήθιστα μικρό πιγούνι), στρογγυλό πρόσωπο, μακρογλωσσία (προεξέχουσα ή μεγαλύτερη σε μέγεθος γλώσσα), επίκανθες πτυχώσεις (πτυχές του δέρματος πάνω στο βλέφαρο), μικρό ανάστημα και μικρότερα άκρα, και υπερευαισθησία των αρθρώσεων (Paul & Norbury, σελ.103, 2012). Το DS σχετίζεται, επίσης, με πολλαπλά προβλήματα υγείας, συμπεριλαμβανομένου τον υψηλό κίνδυνο για συγγενή καρδιακά προβλήματα, γαστροοισοφαγική παλινδρόμηση, επαναλαμβανόμενες μολύνσεις του αυτιού, αποφρακτική άπνοια ύπνου και δυσλειτουργία του θυρεοειδούς (Paul & Norbury, σελ.103, 2012). Η συνοσηρότητα με τον αυτισμό διαγιγνώσκεται στο 10% των παιδιών με Σύνδρομο Down, αν και υπάρχουν πολλές συζητήσεις σχετικά με τον βαθμό στον οποίο σοβαρές γνωστικές διαταραχές αυξάνουν την πιθανότητα και των δύο διαγνώσεων (Paul & Norbury, σελ.103, 2012). Τα άτομα με Σύνδρομο Down πλέον έχουν μεγαλύτερο χρόνο ζωής. Έχει καταστεί εμφανές ότι οι ενήλικες με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν εξαιρετικά αυξημένο κίνδυνο για πρόωρη εκδήλωση της νόσου Alzheimer (Paul & Norbury, σελ.103, 2012). Στο DS, τα πρόωρα συμπτώματα της νόσου Alzheimer κάνουν την εμφάνισή τους στην συμπεριφορά του ατόμου αντί να εμφανίζεται γνωστική παρακμή (Nelson et al., 2001).

3.2 Επιπολασμός του Συνδρόμου Down στον Γενικό Πληθυσμό

Το Σύνδρομο Down είναι μία γενετική κατάσταση που επηρεάζει διεθνώς 1 στις 700 γεννήσεις (επιπολασμός 1:700). Στην Ελλάδα κάποιες μελέτες προσδιορίζουν την αναλογία γεννήσεων παιδιών με σύνδρομο Down σε 1 στις 770 γεννήσεις (επιπολασμός 1:770) (Canfield et al., 2006).

3.3 Κινητικές δεξιότητες παιδιών με Σύνδρομο Down

Στα παιδιά με DS παγκόσμια παρατηρείται αναπτυξιακή καθυστέρηση στις λεπτές και αδρές κινητικές δεξιότητες. Αυτές οι κινητικές καθυστερήσεις συνοδεύονται από ήπια έως μέτρια διανοητική ανικανότητα, με την πλειοψηφία των ατόμων αυτών να πετυχαίνουν 40-70 σε τεστ IQ (Hodapp, Evans, & Gray, 1999).

3.4 Γνωστικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Down

Τα άτομα με DS γενικά παρουσιάζουν διαφορετικό προφίλ γνωστικών λειτουργιών, πράγμα που ίσως έχει επίπτωση στην γλωσσική τους ανάπτυξη και την γλωσσική τους εξέλιξη.

Για παράδειγμα, έχουν επισημανθεί ελλείμματα στις μετρήσεις της εργαζόμενης μνήμης, αλλά αυτά είναι πιο έντονα στην λεκτική εργαζόμενη μνήμη παρά στην οπτικοακουστική εργαζόμενη μνήμη (Lanfranchi, Jerman, & Vianello, 2010). Στο DS, οι εκτελεστικές λειτουργίες και οι γνωστικές διαδικασίες που είναι σημαντικές για τις προσαρμοστικές, στοχοκατευθυνόμενες πράξεις είναι ευάλωτες (Kittler, Krinsky-McHale, & Devenny, 2008). Αυτές περιλαμβάνουν προβλήματα όπως η αναστολή απάντησης (έλεγχος παλμών), γνωστική ευελιξία, και γνωστικό σχεδιασμό. Περιορισμοί στην αναστολή απάντησης έχουν συνδεθεί με μειωμένη χρήση αποτελεσματικών στρατηγικών, επίμονες μαθησιακές δυσκολίες και αυξημένες συμπεριφορικές δυσκολίες (Kopp et al., 1983, Vlachou & Ferrell, 2000). Τα παιδιά με Σύνδρομο Down έχουν μεγαλύτερες δυσκολίες στην εκμάθηση και εφαρμογή νέων κανόνων από ότι η ομάδα ελέγχου ίδιας νοητικής ηλικίας (Lanfranchi et al., 2010). Επίσης, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να λύσουν ένα πρόβλημα και είναι πιθανότερο να εγκαταλείψουν την προσπάθεια, αντικατοπτρίζοντας δυσκολίες με τον σχεδιασμό και την επιμονή (Fidler et al., 2005, Lanfranchi et al., 2010). Τα ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με DS. Παρ' όλα αυτά τα παιδιά με DS προσπαθούν να προσαρμόσουν την συμπεριφορά τους για να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους (Fowler A., 1998).

3.4.1 Φωνολογική εργαζόμενη μνήμη

Η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη στο DS είναι πιο χαμηλή σε σχέση με τη γενική νοημοσύνη, κι αυτή η αδυναμία αποτελεί χαρακτηριστικό του Συνδρόμου Down. Η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη χρησιμεύει στην προσωρινή αποθήκευση λεκτικών πληροφοριών και επεξεργάζεται πληροφορίες που έχουν ανακτηθεί από την μακροπρόθεσμη μνήμη. Η μάθηση πραγματικών πληροφοριών και δεξιοτήτων μέσω λεκτικής επεξήγησης και διδασκαλίας εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την φωνολογική εργαζόμενη μνήμη. Η χαμηλή ακουστική εργαζόμενη μνήμη μπορεί να επηρεάσει την γλωσσική ανάπτυξη και τις αναγνωστικές ικανότητες όπως επίσης και την κατάκτηση θεμελιωδών εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Δύο μελέτες παρέχουν σημαντικές ενδείξεις για την αδυναμία της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης (Speech and language intervention in Down syndrome, chapter 3, p.32) Και οι δύο μελέτες έδειξαν ότι τα άτομα με DS παρουσίασαν α) χαμηλότερη επίδοση σε δοκιμασίες της εργαζόμενης λεκτικής μνήμης και β) παρόμοια επίδοση σε δοκιμασίες που εξέταζαν την οπτική εργαζόμενη μνήμη σε σύγκριση με τυπικά αναπτυσσόμενες ομάδες και ομάδες με νοητική καθυστέρηση.

Πιο πρόσφατα ερευνητές έχουν πλαισιώσει το έλλειμμα της φωνολογικής εργαζόμενης μνήμης από το μοντέλο των πολλαπλών συστατικών της εργαζόμενης μνήμης του Baddeley, (1986). Αυτό το μοντέλο περιλαμβάνει κεντρική εκτέλεση, οπτικοχωρικά και φωνολογικά συστατικά και μας επιτρέπει να εστιάσουμε στα φωνολογικά συστατικά για τυχόν ειδικά προβλήματα. Σύμφωνα με το μοντέλο του Baddeley οι ενήλικες χωρίς νοητική καθυστέρηση θα χρησιμοποιήσουν το φωνολογικό κύκλωμα για να επεξεργαστούν πληροφορίες ανεξάρτητα από την υπόστασή τους (οπτική, ακουστική) γιατί φυσιολογικά οι πληροφορίες είναι κωδικοποιημένες στον γλωσσικό κώδικα (Fowler A., 1998). Υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία που αποδεικνύει τις ομοιότητες στη λειτουργία του φωνολογικού βρόγχου, είτε το υλικό παρουσιαστεί οπτικά είτε ακουστικά. Παρόλα, αυτά η αναπτυξιακή έρευνα σε σχέση με τη μνήμη, προτείνει πως τα παιδιά μετά την ηλικία των 7-10 ετών κωδικοποιούν το οπτικό υλικό στον γλωσσικό κώδικα.

Είναι γνωστό ότι η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη σχετίζεται με την γλωσσική ανάπτυξη στον γενικό πληθυσμό. Μελέτες που αφορούν το DS έχουν επικυρώσει την σχέση αυτή, δείχνοντας ότι οι μετρήσεις στην φωνολογική εργαζόμενη μνήμη σχετίζονται με

γλωσσικές μετρήσεις όπως η γραμματική κατανόηση, η εκφραστική γλωσσική ικανότητα και η ανάγνωση (Fowler A.,1998).

Τι ακριβώς είναι λάθος με την φωνολογική εργαζόμενη μνήμη;

Στο μοντέλο του Baddeley (Baddeley, 1986, Baddeley & Hitch, 1974), η φωνολογική εργαζόμενη μνήμη αποτελείται από δύο στοιχεία, την φωνολογική αποθήκευση και την αρθρωτική επανάκληση (Fowler A.,1998). Η φωνολογική αποθήκευση κρατάει την κωδικοποιημένη πληροφορία για περισσότερο από 2 δευτερόλεπτα. Μετά η πληροφορία φθείρεται αν δεν φρεσκαριστεί από τον βρόχο δοκιμής. Η αρθρωτική επανάκληση φρεσκάρει την πληροφορία μέσω της επανάληψης. Σύμφωνα με το μοντέλο, αν η πληροφορία αποθηκεύεται σε ένα λεκτικό κώδικα, τότε θα είναι πιο δύσκολο να ανακληθούν φωνολογικά παρόμοια αντικείμενα από ότι φωνολογικά ανόμοια επειδή θα υπάρξει μεγαλύτερη σύγχυση (επιρροή της φωνολογικής ομοιότητας). Επίσης, σύμφωνα με το μοντέλο, αν η πληροφορία ανανεώνεται σε ένα υποαρθρωτικό υπολεξικό βρόχο δοκιμής, θα υπάρχει μία σχέση ανάμεσα στον χρόνο που θα διαρκέσει η άρθρωση του ερεθίσματος και στην δυσκολία της ανάκλησης. Τα λεκτικά ερεθίσματα που θα χρειαστούν περισσότερο χρόνο για να αρθρωθούν, θα είναι πιο δύσκολο να ανακληθούν επειδή δεν έχουν επαναληφθεί πολλές φορές στο ίδιο χρονικό διάστημα (επιρροή του μήκους των λέξεων).

Η ισχυρότερη υπόθεση για το πρόβλημα δοκιμής στα άτομα με Σύνδρομο Down έγινε από τους Hulme και Mackenzie, (1992), οι οποίοι βρήκαν ότι δεν υπάρχει η επιρροή του μήκους της λέξης και ο αργός ρυθμός ομιλίας στα άτομα με DS (Fowler A.,1998). Η απουσία της επιρροής του μήκους της λέξης πρότεινε ότι τα άτομα με DS δεν ασχολούνται με την υποαρθρωτική υπολεξική δοκιμή. Ο αργός ρυθμός ομιλίας προτείνει ότι αυτά τα άτομα περιορίζονται στο πόσο γρήγορα θα ανακαλέσουν φωνολογικές κωδικοποιήσεις. Οι Jarrod και συνεργάτες, (2000) υποστηρίζαν ότι, παρ' όλο που τα άτομα DS δεν επαναλαμβάνουν αποτελεσματικά, η αποτυχία της επανάληψης δεν μπορεί να αιτιολογήσει πλήρως την κακή απόδοσή τους (Fowler A.,1998). Η γενική εκτίμηση των ερευνητών είναι ότι παρ' όλο που τα άτομα με Σύνδρομο Down δεν μπορούν να επαναλάβουν, η αποτυχία της επανάληψης δεν είναι ο λόγος για την δυσκολία που αντιμετωπίζουν στην φωνολογική εργαζόμενη μνήμη.

Όσον αφορά την φωνολογική αποθήκευση, ίσως η πρώτη ερώτηση που πρέπει να θέσουμε είναι αν τα άτομα με Σύνδρομο Down χρησιμοποιούν κώδικες ομιλίας στις ακουστικές ασκήσεις. Αν είναι έτσι, τότε τα άτομα αυτά θα έπρεπε να δείξουν την επιρροή της φωνολογικής ομοιότητας, δηλαδή λέξεις που ακούγονται το ίδιο θα είναι πιο δύσκολο να ανακληθούν από ότι λέξεις που δεν ακούγονται το ίδιο (π.χ. 'ψάρι-χέλι' και 'λύπη-λείπει' αντίστοιχα). Πράγματι, αρκετοί ερευνητές έχουν κάνει αναφορά στην επιρροή της φωνολογικής ομοιότητας στα άτομα με DS. Έρευνα των Jarrod και συνεργατών, (2000) προτείνει ότι τα άτομα με DS χρησιμοποιούν κώδικες που βασίζονται στην ομιλία. Δεν είναι ακόμα ξεκάθαρο αν τους χρησιμοποιούν τόσο αποτελεσματικά όσο τα άτομα με νοητική καθυστέρηση (Fowler A.,1998).

Ως δείκτης της αποδοτικότητας της φωνολογικής κωδικοποίησης στην εργαζόμενη μνήμη είναι η ευκολία με την οποία οι φωνολογικές κωδικοποιήσεις στην μακροπρόθεσμη μνήμη μπορούν να προσεγγιστούν. Ένα άτομο που ακούει μια λέξη, ο πρώτος ήχος στο σήμα λόγου ενεργοποιεί υποψήφιες λέξεις στην μακρόχρονη μνήμη, και συχνά η λέξη αναγνωρίζεται πριν ολοκληρωθεί η εκφορά της (Salasoo & Pisoni, 1985). Αν οι κωδικοποιήσεις στην μακρόχρονη μνήμη βοηθήσουν να αναγνωριστεί η λέξη, τότε επίσης θα βοηθήσουν να προσδιοριστεί η φωνολογική κωδικοποίηση στην εργαζόμενη μνήμη (Fowler A.,1998). Οι Varnhagan και συνεργάτες, (1987) προτείνουν ότι τα άτομα Σύνδρομο Down έχουν φτωχή πρόσβαση στην φωνολογική κωδικοποίηση της μακρόχρονης μνήμης (Fowler A.,1998).

Οι Marcell και Cohen, (1992) επανεξέτασαν το έλλειμμα στην φωνολογική εργαζόμενη μνήμη του Συνδρόμου Down δείχνοντας ότι οι συμμετέχοντες με DS παρουσιάζουν μεγαλύτερη αδυναμία από ότι οι συμμετέχοντες με νοητική καθυστέρηση στην ανάκληση ψηφίων, όπως επίσης και στην επανάληψη προτάσεων (Fowler A., 1998). Οι συμμετέχοντες με DS, επίσης, είχαν χαμηλότερη επίδοση σε δύο ασκήσεις που απαιτούν ανάκτηση της φωνολογικής κωδικοποίησης από την μακρόχρονη μνήμη.

3.5. Γλωσσικά χαρακτηριστικά του Συνδρόμου Down

Το πιο συστηματικό αναφερθέν γλωσσικό προφίλ στο DS είναι αυτό στο οποίο η γλωσσική έκφραση είναι περισσότερο διαταραγμένη από ότι η γλωσσική κατανόηση (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Παρακάτω θα εξετάσουμε την γλωσσική ανάπτυξη και τις διαταραχές στο Σύνδρομο Down όσον αφορά την μορφή, το περιεχόμενο, την χρήση, την ανάγνωση και την γραφή.

3.5.1. Μορφή

Η ομιλία στο DS είναι φτωχή σχετικά με την γνωστική ικανότητα και είναι ιδιαίτερα μειωμένη η καταλληλότητα στη συνδεδεμένη ομιλία (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Τα περισσότερα λάθη της ομιλίας έχουν αναπτυξιακό χαρακτήρα (π.χ. απλοποίηση συμπλέγματος και πτώση τελικού συμφώνου), όμως μερικά μη τυπικά λάθη είναι επίσης εμφανή όπως οι φωνημικές παραμορφώσεις και οι ασυνεπής εκφορές (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Η μειωμένη νόηση μπορεί ίσως να αποδοθεί σε ένα μέρος από συχνές περιόδους λοιμώξεων του μεσαίου αυτιού (Martin et al., 2009). Η απραξία του λόγου, που έχει επίσης αναφερθεί στο DS (Rupela & Manjula, 2007), υποδηλώνει ότι είναι απαραίτητη η αξιολόγηση της κίνησης και της λειτουργίας των στοματοπροσωπικών δομών (Paul & Norbury, σελ.104, 2012).

Όπως τα παιδιά με Αναπτυξιακή Γλωσσική Διαταραχή (Developmental Language Disorder-DLD), τα παιδιά με DS εμφανίζουν δυσανάλογες δυσκολίες απόκτησης και χρήσης του συντακτικού επιπέδου (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Η συντακτική ικανότητα χαρακτηρίζεται από αργή ανάπτυξη και μειωμένο μήκος εκφωνήματος ακόμα και μετέπειτα στην εφηβεία (Laws & Gum, 2004). Η συντακτική ικανότητα είναι χαμηλότερη σε σχέση με τη γνωστική ικανότητα και το μέγεθος του λεξιλογίου (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Το εκφραστικό συντακτικό παρουσιάζει ακόμα μεγαλύτερες προκλήσεις και μπορεί να αποτελεί έναν πρώιμο δείκτη των γλωσσικών δυσκολιών. Οι έφηβοι με DS παράγουν μικρότερες και λιγότερες σύνθετες προτάσεις και λιγότερες αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενη έφηβοι (Caselli et al., 2008, Price et al., 2008). Ομοιότητες και διαφορές έχουν, επίσης, παρατηρηθεί στο γραμματικό προφίλ μεταξύ ατόμων με DS και ατόμων με άλλες DLD (Ypsilanti & Grouios, 2008). Επιπλέον, άτομα με DS εμφανίζουν πιο έντονα γραμματικά ελλείμματα σε σχέση με άλλες ομάδες με νοητική καθυστέρηση άλλης αιτιολογίας. Για παράδειγμα, οι Price και συνεργάτες, (2008) αναφέρουν ότι η γραμματική είναι αρκετά πιο διαταραγμένη στο DS από ότι στο σύνδρομο Fragile X και ότι οι διαφορές παραμένουν στην εφηβεία και στην πρώιμη ενηλικίωση (Fowler A., 1998).

Πιο συγκεκριμένα, η μορφοσυντακτική ανάπτυξη είναι αργή και μένει, σε μεγάλο βαθμό, ατελής στα άτομα με Σύνδρομο Down. Μερική πρόοδος είναι εμφανής με την αύξηση της χρονολογικής ηλικίας, τουλάχιστον μέχρι την πρώιμη εφηβεία. Αυτή η πρόοδος διευκρινίζεται από τις μετρήσεις του Μέσου Μήκους Εκφωνήματος (MME). Συχνά, τα άτομα με Σύνδρομο Down φθάνουν να παράγουν MME ίσο με 2 περίπου στην χρονολογική ηλικία των 4-5 χρονών, MME ίσο με 3 περίπου στην χρονολογική ηλικία των 7-8 χρόνων και MME ίσο με 6 περίπου στην χρονολογική ηλικία των 14-15 χρόνων. Αντίθετα, τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά έχουν MME ίσο με 5 ή περισσότερο στην χρονολογική ηλικία περίπου των 6 χρόνων. Η βραδύτητα και ο περιορισμός στην ανάπτυξη του MME στα παιδιά με DS αντιπροσωπεύουν τις σημαντικές μορφοσυντακτικές ελλείψεις (Fowler A., 1998).

Στα νεαρότερα παιδιά με Σύνδρομο Down, η παραγωγή γραμματικών λέξεων είναι μειωμένη (τα άρθρα, οι προθέσεις, οι αντωνυμίες, τα βοηθητικά ρήματα και τα συνδετικά ρήματα και οι συζεύξεις). Αυτό κάνει τα παιδιά αυτά να έχουν ένα τηλεγραφικό χαρακτήρα στις παραγωγές τους. Σε επόμενα αναπτυξιακά στάδια του λόγου, όπως αποδεικνύεται από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την Fowler και συνεργάτες της, (1994), η αναλογία των αντωνυμιών, των προθέσεων, των βοηθητικών ρημάτων και των ερωτήσεων που εισάγονται με τις ερωτηματικές λέξεις (Ποιός, Πού, Πότε και Τί) είναι παρόμοια στα παιδιά με DS με αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών που έχουν αντίστοιχο MME. Οι Chapman, Schwartz και Bird, (1992) (βλέπε: *Speech and language intervention in Down syndrome*, chapter 6, p.88) παρατήρησαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά με DS και οι έφηβοι παραλείπουν συχνότερα ελεύθερα και δεσμευμένα γραμματικά μορφήματα από ότι η ομάδα ελέγχου με ίδιο MME στον αφηγηματικό λόγο. Παρομοίως, οι Bol και Kuiken, (1990) (βλέπε: *Speech and language intervention in Down syndrome*, chapter 6, p.88) ανέφεραν λιγότερες συμφωνίες ρημάτων και σπανιότερη χρήση των αντωνυμιών στην γερμανική γλώσσα παιδιών με DS με χρονολογική ηλικία 8 έως 19 χρονών όταν συγκρίθηκαν με τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 1 έως 4 χρονών. Είναι ξεκάθαρο ότι, ανεξάρτητα από μερικές διαφορές στα δεδομένα, τα άτομα με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν επίμονες δυσκολίες με τα γραμματικά μορφήματα.

Επιπλέον, υπάρχουν πολυάριθμες αναφορές που δείχνουν σοβαρούς περιορισμούς παιδιών και εφήβων με Σύνδρομο Down στην κατανόηση των μορφοσυντακτικών δομών. Οι Comblain, Fayasse και Rondal, (1993) βρήκαν ότι τα παιδιά, οι έφηβοι και οι ενήλικες με DS παρουσιάστηκαν σημαντικά φτωχότεροι από ότι τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά σε υποδοκιμασίες του BEMS (*Batterie d' Evaluation de la Morpho-syntaxe*), αξιολογώντας την κατανόηση των προσωπικών αντωνυμιών, των οριστικών και αόριστων άρθρων, των αρνητικών και παθητικών προτάσεων (Fowler A., 1998).

Οι προαναφερθέντες χορήγησαν το BEMS σε μία ομάδα γαλλόφωνων παιδιών, εφήβων και νεαρών ενηλίκων, οι οποίοι ήταν τυπικά αναπτυσσόμενοι ή παρουσίαζαν ήπια έως μέτρια νοητική καθυστέρηση. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης επιβεβαιώνουν την ύπαρξη αξιοσημείωτων ομοιοτήτων στην ιεραρχία δυσκολίας των γραμματικών δομών, στους τύπους των λαθών που παρατηρήθηκαν και στις αναπτυξιακές συνέπειες σε όλη την ομάδα, παρά τις σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες.

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά καταλαβαίνουν τις ενεργητικές όπως και τις παθητικές προτάσεις ευκολότερα και καλύτερα όταν οι προτάσεις δομούνται γύρω από ρήματα δράσης (όπως «χτυπά»). Τα ρήματα παίρνουν αντικείμενο ως θέμα, αντίθετα με τα μη μεταβατικά ρήματα (όπως «φαντάζομαι», «βλέπω»). Οι ενήλικες με DS με σχετικά υψηλό Δείκτη Νοημοσύνης (*Intelligence quote – IQ* περίπου στο 40-60) ερμηνεύουν σωστά το 83% των ρημάτων δράσης στις ενεργητικές προτάσεις και 73% σε ρήματα μη δράσης. Οι ενήλικες με DS με σχετικά χαμηλό IQ (περίπου 20-39) ερμηνεύουν σωστά το 75% και 50% αντίστοιχα. Για τα ρήματα μη δράσης παθητικής φωνής, το προφίλ των απαντήσεων, επίσης, διαφέρει σύμφωνα με τα επίπεδα του IQ. Η ομάδα με το υψηλότερο IQ ερμήνευσε τις παθητικές προτάσεις όπως αν αντιστοιχούσαν σε ενεργητικές στο 60% των περιπτώσεων σε σύγκριση με το 70% για την ομάδα με το χαμηλότερο IQ. Αυτή η έρευνα δείχνει, πρώτον, ότι στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι ενήλικες με DS δεν κατανοούν σωστά την μορφοσύνταξη που σχετίζεται με την παθητική φωνή και, δεύτερον, ότι η αναστρέψιμη ενεργητική πρόταση κατανοήθηκε σωστά σε ένα καλό ποσοστό των περιπτώσεων, ιδιαίτερα όταν χρησιμοποιήθηκαν ρήματα δράσης από την ομάδα με σύνδρομο Down με τον υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης. Επομένως, μπορεί να υποτεθεί ότι η δομική πολυπλοκότητα της παθητικής φωνής, όχι μόνο δημιουργεί προβλήματα στην κατανόηση για τα άτομα με Σύνδρομο Down, αλλά επίσης μπλοκάρει την πιθανή διευκόλυνση από τη σημασιολογική ενεργοποίηση των παρακείμενων εννοιών.

3.5.2. Περιεχόμενο

Η απόκτηση των πρώτων λέξεων στο DS καθυστερεί σημαντικά και η επακόλουθη ανάπτυξη του εκφραστικού λεξιλογίου είναι πιο αργή από ότι αναμένεται (Berglund, Eriksson & Johanson, 2011). Μερικοί ερευνητές έχουν αναφέρει ότι η επίδοση σε δοκιμασίες του αντιληπτικού λεξιλογίου είναι ανάλογες του γνωστικού δυναμικού (Laws & Bishop, 2003), ενώ άλλοι ερευνητές αναφέρουν πως η επίδοση των παιδιών σε δοκιμασίες εκφραστικού λεξιλογίου είναι κατώτερη από αυτή των συνομηλίκων που έχουν παρόμοιο δείκτη πρακτικής νοημοσύνης (Caselli et al., 2008, Price et al., 2007). Οι έρευνες υποστηρίζουν ότι τα νεαρότερα άτομα με DS χρησιμοποιούν τις χειρονομίες, των οποίων η χρήση υποβοηθά την κατανόηση του λεξιλογίου, ενώ η χρήση χειρονομιών αποτελεί προγνωστικό δείκτη της λεξιλογικής ανάπτυξης (Zampini & D' Odorico, 2009). Τα Άτομα με DS είναι ικανά στη χρήση των αναφορικών σημείων για να μάθουν νέες λέξεις. Οι περιορισμοί στην φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση λέξεων (McDuffie, Sindberg, Hesketh & Charman, 2007) και την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Jarrod, Thorn & Stephens, 2009).

3.5.2.α. Πρώτες λέξεις

Οι πρώτες λέξεις που παράγονται από τα μικρότερα παιδιά αποτελούν λέξεις τις οποίες έχουν ακούσει. Στην αρχή της λεξιλογικής απόκτησης η κατανόηση και η παραγωγή είναι αρκετά δύσκολες για τα μικρά παιδιά. Έτσι, τα παιδιά είναι πιθανότερο να μάθουν ονόματα μόνο για ανθρώπους, αντικείμενα ή δραστηριότητες που τα ενδιαφέρουν (Mervis, 1983). Η Bloom, (2000) υποστήριξε ότι στην αρχή της γλωσσικής απόκτησης οι λέξεις μαθαίνονται για αντικείμενα ή δραστηριότητες που δεν έχουν μόνο σημαντικό αλλά και συναισθηματικό ενδιαφέρον για τα παιδιά. Αυτά τα χαρακτηριστικά ισχύουν και για τα παιδιά με DS (Fowler A., 1998). Γενικότερα, οι πρώτες 10 λέξεις που παράγονται και από τα παιδιά με DS και από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι, πρωτίστως, τα ονόματα των ανθρώπων που τα φροντίζουν, ετικέτες για αντικείμενα (όπως π.χ. «γάτα», «μπάλα»), ή λέξεις ρουτίνας (όπως π.χ. «γεια»). Λέξεις δράσης και περιγραφικές λέξεις χρησιμοποιούνται σπάνια (Gillham, 1979, Mervis, 1983, Oliver & Buckley, 1994).

Τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά συνήθως παράγουν τις πρώτες λέξεις περίπου στην ηλικία των 12 μηνών. Για τους επόμενους 6 μήνες ή περισσότερο προσθέτουν νέες λέξεις στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο με αργό αλλά αυξανόμενο ρυθμό, έχοντας ως αποτέλεσμα το μέγεθος του μέσου εκφραστικού λεξιλογίου να κυμαίνεται γύρω στις 70 λέξεις στην ηλικία των 17 μηνών (Fenson et al., 1993). Σε αυτό το στάδιο το περισσότερα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά επιδεικνύουν μία έκρηξη λεξιλογίου, στην οποία προσθέτουν στο εκφραστικό τους λεξιλόγιο 40-50 νέες λέξεις σε μία εβδομάδα. Στην ηλικία των 24 μηνών, το μέγεθος του μέσου λεξιλογίου για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά είναι περίπου 320 λέξεις (Fenson et al., 1993). Σύντομα, μετά την έναρξη της έκρηξης του λεξιλογίου, τα περισσότερα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ξεκινούν να παράγουν συνδυασμούς 2 λέξεων.

Η εμφάνιση της γλωσσικής παραγωγής για τα παιδιά με DS σχεδόν πάντα καθυστερεί. Οι Berglund, Eriksson και Johansson, (2001) σε μία μελέτη 330 παιδιών από την Σουηδία με DS, βρήκαν ότι μόνο το 12% των περιστατικών 1 έτους δεν παρήγαγε καθόλου λέξεις και μόνο το 3% παρήγαγε 10 ή περισσότερες λέξεις (Fowler A., 1998). Από τα περιστατικά που ήταν 2 χρονών, το 80% παρήγαγε τουλάχιστον 1 λέξη, το 53% παρήγαγε 10 ή περισσότερες λέξεις και το 3% παρήγαγε 50 ή περισσότερες λέξεις. Από τα παιδιά που ήταν 4 χρονών, το 53% παρήγαγε τουλάχιστον 50 λέξεις. Αυτό είναι και το μέγεθος του μέσου εκφραστικού λεξιλογίου για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην ηλικία των 16 μηνών (Fenson et al., 1993).

Οι Berglund και συνεργάτες, (2001) αναφέρουν ότι τα περισσότερα παιδιά με DS τελικά δεν παρουσιάζουν έκρηξη λεξιλογίου (Fowler A., 1998). Ο Miller, (1992, 1999), επίσης, ανέφερε ότι τα παιδιά με Σύνδρομο Down ως ομάδα υποδεικνύουν λεξιλογική έκρηξη, αλλά αυτή η έκρηξη συμβαίνει σε αρκετά μεγαλύτερη νοητική ηλικία από ότι για τα τυπικά

αναπτυσσόμενα παιδιά (Fowler A., 1998). Οι Oliver και Buckley, (1994) ανέφεραν ότι μερικά, αλλά όχι όλα τα παιδιά επιδεικνύουν λεξιλογική έκρηξη κατά την πορεία εκμάθησης του λόγου (Fowler A., 1998). Είναι πολύ πιθανό, ότι πολλές μελέτες που δεν παρατηρούν και αναφέρουν λεξιλογική έκρηξη στους συμμετέχοντες με DS, αυτή να πραγματοποιείται μετά το τέλος της μελέτης.

Οι Franco και Wishart, (1995) αναφέρουν ότι τα παιδιά με DS παράγουν σημαντικά περισσότερες χειρονομίες από ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Fowler A., 1998). Οι Singer, Harris και συνεργάτες, (1997) και οι Caselli και συνεργάτες, (1998) βρήκαν ότι τα παιδιά με DS επιδεικνύουν πιο ανεπτυγμένη χειρονομική ικανότητα απ' ότι αναμενόταν με βάση το αντιληπτικό και το εκφραστικό λεξιλόγιό τους (Fowler A., 1998).

3.5.2.β. Η πρώιμη λεξιλογική κατανόηση και έκφραση

Οι Singer, Harris και συνεργάτες, (1997) παρατήρησαν ότι για τα παιδιά με DS που συμμετείχαν στο δείγμα τους ο μέσος όρος για το μέγεθος του παραγωγικού λεξιλογίου σε σχέση με το μέγεθος του αντιληπτικού λεξιλογίου ήταν 60 (Fowler A., 1998). Οι Caselli και συνεργάτες, (1998) αναφέρουν ότι δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ των παιδιών με DS και των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών στο δείγμα τους (Fowler A., 1998). Έτσι κατά την διάρκεια της πρώιμης περιόδου της λεξιλογικής απόκτησης η σχέση ανάμεσα στο μέγεθος του εκφραστικού και του αντιληπτικού λεξιλογίου είναι ίδια όπως βρέθηκε για τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά.

Κατά μέσο όρο τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά αρχίζουν να συνδέουν λέξεις όταν το παραγωγικό τους λεξιλόγιο φτάνει στις 50-100 λέξεις. Τα παιδιά με DS, επίσης αρχίζουν να συνδυάζουν λέξεις στο ίδιο χρονικό διάστημα. Οι Oliver και Buckley, (1994) αναφέρουν ότι το δείγμα της μελέτης τους με σύνδρομο Down είχε κατακτήσει ένα μέσο λεξιλόγιο 54 λέξεων, πριν αρχίσει να παράγει φράσεις με δύο λέξεις (Fowler A., 1998). Τα παιδιά με Σύνδρομο Down κατά μέσο όρο χρησιμοποιούν απλούστερες και πιο τηλεγραφικές προτάσεις απ' ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά. Το μέσο μήκος εκφώνηματος είναι επίσης χαμηλό για τα παιδιά με DS. Αυτά τα παιδιά κάνουν περισσότερα λάθη, όταν τους ζητείται να επαναλάβουν μια πρόταση που απεικονίζεται με εικόνα. Τα λάθη έχουν να κάνουν με όλους τους τύπους λέξεων (άρθρα, ουσιαστικά, ρήματα και προθέσεις).

3.5.2.γ. Η λεξιλογική ανάπτυξη πέρα από τις πρώτες λέξεις

Οι περισσότερες έρευνες λεξιλογικής ανάπτυξης στα παιδιά με Σύνδρομο Down εστιάζουν στα πρώιμα στάδια αυτής της εξέλιξης. Λίγες μελέτες έχουν διεξαχθεί για τα επόμενα στάδια της λεξιλογικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στην χαρτογράφηση νέων ονομάτων αντικειμένου και στην απόκτηση αντιληπτικού λεξιλογίου.

Συνήθως, τα αντικείμενα χρειάζεται να επαναληφθούν πολλές φορές πριν τα κατανοήσει ένα παιδί. Περίπου στην ηλικία των 18 μηνών, ωστόσο, τα περισσότερα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά αρχίζουν να αποκτούν νέες ετικέτες αντικειμένων ακόμα κι όταν οι ενήλικες δεν κάνουν σαφή αναφορά ή δεν επαναλαμβάνουν πολλές φορές το αντικείμενο (Bertrand, 1994, Tomasello, 2001). Όσον αφορά τις λέξεις ύπαρξης, οι οποίες αναφέρονται στην αισθητηριακή αντίληψη, την φυσιολογία, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, την συναισθηματική συμπεριφορά, την ηθική κρίση και τις υποχρέωσεις, την θέληση και τη γνώση, αντικατοπτρίζουν την αναδυόμενη αυτογνωσία και την διαφοροποίηση του κάθε παιδιού από τους άλλους. Η χρήση του λεξιλογίου ύπαρξης συνδέεται στενά με το ΜΜΕ. Παιδιά με πιο ανεπτυγμένη γραμματική ανάπτυξη έχουν, επίσης, μεγαλύτερη ποικιλία αντιληπτικού λεξιλογίου και είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν αυτές τις λέξεις με ένα πιο αποσυγκριμένο τρόπο (Fowler A., 1998).

3.5.2.δ. Παράγοντες που επηρεάζουν την λεξιλογική ανάπτυξη

Το ποσοστό της λεξιλογικής ανάπτυξης επηρεάζεται από την ποσότητα και την ποιότητα των αρθρωτικών επεισοδίων προσοχής ανάμεσα σε παιδιά και ενήλικες, όπως επίσης και από την ικανότητα λεκτικής μνήμης του παιδιού. Όσον αφορά την αρθρωτική προσοχή, αυτή μπορεί να εμφανιστεί και στους ενήλικες και στα παιδιά είτε επειδή οι ενήλικες ακολουθούν την εστίαση προσοχής των παιδιών είτε επειδή οι ενήλικες κατευθύνουν την προσοχή των παιδιών. Από την άλλη, όσον αφορά την λεκτική μνήμη, αυτή συνδέεται στενά με το μέγεθος του λεξιλογίου για τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά (Baddeley, Gathercole & Papagno, 1998). Η Conners, (1999) αναφέρει ότι τα παιδιά με DS διαρκώς αποδεικνύουν ότι δυσκολεύονται με την λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η δυσκολία έχει εντοπιστεί στην φωνολογική αποθήκευση της μνήμης. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα παιδιά και οι ενήλικες με Σύνδρομο Down έχουν μικρότερο λεξιλόγιο από ότι αναμένεται για την χρονολογική τους ηλικία. Οι Conners (1999) και Jarrold και συνεργάτες, (1999) διαφωνούν ότι η δυσκολία στην μνήμη εντοπίζεται στην φωνολογική αποθήκευση. Δύο μελέτες περίπτωσης νεαρών ενηλίκων με DS, οι οποίοι είχαν καλή λεκτική μνήμη έχουν αναφερθεί (Vallar & Papagno, 1993, Rondal, 1995). Και τα δύο άτομα είχαν λεκτική μνήμη κοντά στον μέσο όρο του γενικού πληθυσμού. Αντιθέτως, οι λεξιλογικές ικανότητες ατόμων με DS ήταν πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο (Fowler A., 1998).

3.5.3. Χρήση

Τα παιδιά με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν ένα ανομοιομορφο γλωσσικό και γνωστικό προφίλ σε σχέση με τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης, με κάποιες δεξιότητες να παρουσιάζουν σημαντικότερα ελλείμματα σε σχέση με κάποιες άλλες.

Η πραγματολογία γενικά θεωρείται περιοχή δύναμης για τα άτομα με DS, αν και η πρόωμη επικοινωνιακή συμπεριφορά, όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφωνήσεις και οι δυαδικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές, ίσως καθυστερεί ή είναι λιγότερο συντονισμένη από ότι στα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη (Berger & Cunningham, 1983, Jasnow et al., 1988). Επίσης, οι Abbeduto και Hesketh, (1997) αναφέρουν ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά χρησιμοποιούν χειρονομίες, εκφωνήσεις και βλεμματική επαφή για να ολοκληρώσουν μία σειρά από ομιλητικές δραστηριότητες κατά την διάρκεια της προγλωσσικής περιόδου (Fowler A., 1998). Πολλά παιδιά με DS δείχνουν να έχουν περισσότερες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από ότι οι τυπικά αναπτυσσόμενοι έφηβοι (Mundy et al., 1988). Τα παιδιά με DS χρησιμοποιούν την ίδια ποικιλία επικοινωνιακών λειτουργιών (σχόλιο, ερώτηση, διαμαρτυρία) όπως τα νεαρότερα λεκτικά ή μη λεκτικά παιδιά, αν και επιδεικνύουν λιγότερες παρακλήσεις (Beeghly et al., 1990).

Η συζήτηση αποτελεί, επίσης, περιοχή δύναμης, καθώς τα παιδιά με DS υποδεικνύουν υψηλά επίπεδα τυχαίων απαντήσεων και διατήρησης θέματος (Beeghly et al., 1991, Tager-Flusberg & Andersen, 1991). Οι αφηγηματικές ικανότητες των παιδιών με Σύνδρομο Down δείχνουν καλή αντιληπτική κατανόηση μιας ιστορίας. Όταν αφηγούνται ένα εικονογραφημένο βιβλίο, τα παιδιά με DS παράγουν μεγαλύτερη πλοκή και περισσότερους θεματικούς ρόλους σε σχέση με τους τυπικώς αναπτυσσόμενους εφήβους (Miles & Chapman, 2002). Αυτή η αφηγηματική ικανότητα ίσως βασίζεται σημαντικά στην οπτική υποστήριξη που προσφέρει η εικονοποίηση των γεγονότων, καθώς έχει βρεθεί πως όταν ζητείται στα παιδιά με σύνδρομο Down να αφηγηθούν ιστορίες χωρίς την υποστήριξη μιας εικόνας, τα άτομα με DS ίσως ανακαλέσουν λιγότερο σημαντικά στοιχεία της ιστορίας (Kay-Raining Bird, Chapman, & Schwartz, 2004, Murfett, Powell, & Snow, 2008).

Άλλες πτυχές της γλωσσικής χρήσης μπορεί να είναι ευάλωτες. Οι Roberts και συνεργάτες, (2007) αναφέρουν ότι τα παιδιά με DS παρέχουν λιγότερες διεξοδικές δηλώσεις στις

συζητήσεις τους σε σχέση με τους μη λεκτικούς εφήβους, ενώ παρέχουν ελάχιστα επαρκείς απαντήσεις (Fowler A., 1998). Επιπλέον, τα άτομα με DS είναι λιγότερο πιθανό να δηλώσουν αιτήματα διευκρίνισης σε αναφορικές επικοινωνιακές ασκήσεις (Abbeduto et al., 2008). Οι Abbeduto και συνεργάτες, (2008) αναφέρουν ότι η ικανότητα της αίτησης διευκρίνισης συσχετίστηκε με τις λεξιλογικές και συντακτικές ικανότητες, υπογραμμίζοντας την δυνατή σύνδεση μεταξύ των βασικών γλωσσικών ικανοτήτων και της χρήσης αυτών των ικανοτήτων σε κοινωνικά περιβάλλοντα (Fowler A., 1998). Αυτές οι πραγματολογικές συμπεριφορές ίσως, επίσης, συσχετίζονται με την εκτελεστική ικανότητα, και συγκεκριμένα με την ικανότητα παρακολούθησης μιας συζήτησης. Οι Greenwald και Leonard, (1979) και Smith και Von Tetzchner, (1986) ερευνήσαν την μη λεκτική αίτηση και σχολιασμό στα παιδιά με DS (Fowler A., 1998). Και στις δύο έρευνες βρέθηκε ότι τα παιδιά με DS είναι το ίδιο ικανά με τα νεαρότερα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά όσον αφορά την αίτηση, αλλά λιγότερο ικανά όσον αφορά τον σχολιασμό. Από την άλλη μεριά, οι Mundy και συνεργάτες, (1988, 1995) αναφέρουν ότι αν και τα παιδιά με DS τα καταφέρνουν καλύτερα στην αίτηση από ότι στον σχολιασμό, είναι λιγότερο πιθανό να πραγματοποιήσουν αιτήσεις από ότι τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά ή τα παιδιά με οικογενή νοητική καθυστέρηση ίδιου γνωστικού επιπέδου, τουλάχιστον μέχρι την προγλωσσική περίοδο και την πρώιμη γλωσσική περίοδο (Fowler A., 1998). Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών προτείνουν ότι το DS ίσως χαρακτηρίζεται από σημαντικές καθυστερήσεις στην εμφάνιση σημαντικών μη λεκτικών εκφραστικών προσωπικών επιτυχιών κατά την διάρκεια της προγλωσσικής και πρώιμης γλωσσικής περιόδου, και ότι αυτές οι καθυστερήσεις ίσως είναι ειδικές του συνδρόμου.

Αρκετοί ερευνητές κοίταξαν τους μη-λεκτικά εκφρασμένους προσωπικούς στόχους για την προέλευση των σοβαρών προβλημάτων στην γλωσσική κατανόηση και, ειδικότερα, στην γλωσσική έκφραση που τελικά χαρακτηρίζει την συντριπτική πλειοψηφία των ατόμων με DS (Chapman & Hesketh, 2000). Το κίνητρο αυτής της έρευνας είναι η «υπόθεση της συνέχειας» που προτείνεται στα πλαίσια της τυπικής ανάπτυξης, η οποία περιλαμβάνει τον στόχο ότι τα μη λεκτικά επικοινωνιακά κατορθώματα παρέχουν ένα σημαντικό θεμέλιο για την μετέπειτα γλωσσική απόκτηση. Μελέτες παιδιών με DS ήταν συνεπείς με την «υπόθεση της συνέχειας» στην επίδειξη μιας θετικής σχέσης ανάμεσα στις μετρήσεις της μη λεκτικής επικοινωνίας και των μετέπειτα γλωσσικών ικανοτήτων. Όσον αφορά την γλωσσική κατανόηση, έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση, ανεξαρτήτου αιτιολογίας, καθυστερούν σημαντικά (Rosenberg & Abbeduto, 1993). Αυτό δεν αποτελεί έκπληξη επειδή η κατανόηση δεν απαιτεί μόνο εξοικείωση με τις λέξεις και τους συνδυαστικούς κανόνες της γλώσσας, αλλά και την ικανότητα να ενσωματώσουν την πληροφορία με μία ποικιλία πηγών και συναφών πληροφοριών (Fowler A., 1998).

3.5.4. Ανάγνωση και Γραφή

Οι αναγνωστικές ικανότητες στα παιδιά με DS ποικίλλουν και λίγα είναι γνωστά σχετικά με το ποσοστό των παιδιών με DS τα οποία κατορθώνουν να κατακτήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης (Martin et al., 2009). Είναι ξεκάθαρο ότι, όπως άλλες πτυχές της γλωσσικής ανάπτυξης, η ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στο DS ακολουθεί μια ετερογενή, αν και ποιοτικά παρόμοια, αναπτυξιακή πορεία (Cardoso-Martin, Peterson, Olson & Pennington, 2009). Για παράδειγμα, όπως και στην περίπτωση των τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, η ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων στο DS σχετίζεται στενά με τις ικανότητες φωνολογικής εξέλιξης (Lemons & Fuchs, 2010, Roch & Jarrold, 2008). Η σύγκριση των ικανοτήτων ανάγνωσης λέξεων και κατανόησης προτείνει ότι τα άτομα με DS είναι πιο πιθανό να έχουν ένα προφίλ παρόμοιο με εκείνο της «φτωχής κατανόησης», στο οποίο οι ικανότητες ανάγνωσης λέξεων υπερβαίνουν τις ικανότητες κατανόησης της ανάγνωσης (Roch & Levorato, 2009). Τέλος, η φτωχή κατανόηση της ανάγνωσης συσχετίστηκε με τα επίπεδα της προφορικής γλωσσικής κατανόησης (Paul R. & Norbury F., 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.1 Συμμετέχοντες

Τους συμμετέχοντες της μελέτης αποτέλεσαν τρία παιδιά, σχολικής ηλικίας (8-13 ετών) που φοιτούν σε ειδικό σχολείο στην περιοχή της Πάτρας. Χορηγήσαμε σταθμισμένα εργαλεία ένας προς έναν σε μία ήσυχη και φωτεινή αίθουσα του σχολείου των παιδιών.

1ός συμμετέχοντας

Ο Χ.Α έχει γεννηθεί 19/07/2008 και φοιτά σε ειδικό σχολείο, ενώ φοιτούσε πρώτα σε ειδικό νηπιαγωγείο. Είναι το μοναδικό και το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας. Η πρώτη εικόνα του Χ. έδειξε πως είναι ένα συμπαθητικό παιδί. Προσήλθε με ευκολία μέσα στην αίθουσα ωστόσο δεν παρέμεινε στην καρέκλα του κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης και δε συνεργάστηκε καθόλου εύκολα. Στις συνεδρίες παρατηρήθηκε πως η συγκέντρωση του ήταν μειωμένη, καθώς συχνά χάζεψε και παρατηρούσε το χώρο γύρω του ή εμάς. Επίσης, δεν είχε βλεμματική επαφή σχεδόν καθ' όλη τη διάρκεια της συνεδρίας. Παρουσίαζε έλλειψη κινήτρων καθώς οι δραστηριότητες για τον Χ. πιθανόν να ήταν πολύ σύνθετες ή πολύ απλές, επομένως του προκαλούσαν σύγχυση ή τις βαριόταν, δεν είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρόλο που του δίνονταν ενισχυτές όπως αυτοκόλλητα και παιχνίδια με το αγαπημένο του παιδικό. Εμφάνιζε διασπαστικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια των συνεδριών. Ο μόνος τρόπος προσέγγισης για τον Χ. ήταν όταν προσποιητά καλούσαμε τον πατέρα του στο τηλέφωνο και μιλούσαμε μαζί του για τις δραστηριότητες που καλούταν να πραγματοποιήσει, τότε μόνο συνεργαζόταν.

2ή συμμετέχουσα

Η Μ.Τ έχει γεννηθεί 15/10/2008 και φοιτά σε ειδικό σχολείο. Είναι το μοναδικό και το πρωτότοκο παιδί της οικογένειας. Είναι ένα αρκετά ευχάριστο, επικοινωνιακό και προσιτό παιδί. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης προσήλθε με ευκολία μέσα στην αίθουσα και παρέμεινε καθισμένη στην καρέκλα της. Προσπάθησε να πραγματοποιήσει όλες τις δραστηριότητες που της ζητήθηκαν φιλότιμα. Πολλές φορές, κουραζόταν και ήθελε να σταματήσει, αλλά μετά από παιχνίδι και τραγούδι συνέχιζε. Είχε καλή βλεμματική επαφή και επαρκή διάρκεια συγκέντρωσης.

3ή συμμετέχουσα

Η Β.Π έχει γεννηθεί 31/08/2004 και φοιτά εδώ και ένα χρόνο σε ειδικό σχολείο. Έχει άλλα δύο αδέρφια και είναι το δεύτερο παιδί. Η Β. είναι ένα αρκετά ευχάριστο, επικοινωνιακό και προσιτό παιδί. Προσήλθε με ευκολία μέσα στην αίθουσα και παρέμεινε στην καρέκλα της πραγματοποιώντας τις δραστηριότητες φιλότιμα. Είχε βλεμματική επαφή σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της αξιολόγησης, διάθεση για συζήτηση και καλή διάρκεια συγκέντρωσης. Επίσης, ήταν η μόνη από τους τρεις συμμετέχοντες που είχε αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό μεταγνωστικές ικανότητες και έδειχνε πως μπορούσε να αναστοχαστεί πάνω στις πράξεις και τα λεγόμενά της.

4.2 Δεοντολογικά ζητήματα στην έρευνα

Βασικές προϋποθέσεις για τη συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη ήταν αρχικά να δοθεί η άδεια από τον προϊστάμενο του σχολείου, ύστερα να πραγματοποιηθεί η έγγραφη ενημέρωση των γονέων για το σκοπό και τα οφέλη της έρευνας, και τέλος να ληφθεί η έγγραφη συγκατάθεση των γονέων πως επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

Όλες οι πληροφορίες που συλλέχθηκαν σε σχέση με τους συμμετέχοντες της μελέτης είναι και παραμένουν εμπιστευτικές και ανώνυμες και χρησιμοποιήθηκαν μόνο για την παρούσα έρευνα.

4.3 Εργαλεία

Για την αξιολόγηση των τριών παιδιών χορηγήθηκαν τέσσερα γλωσσικά εργαλεία:

- Οι ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ., 2009),
- Η Ελληνική προσαρμογή και μετάφραση του EXPRESSIVE ONE WORD PICTURE VOCABULARY TEST-REVISED (Κωτσοπούλου Α., 2003),
- Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ & ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ (Λεβαντή Ε., Κιρπότην Λ, Καρδαμίτση Ε., Καμπούρογλου Μ., 1995),
- Την Ελληνική μετάφραση και προσαρμογή του PRESCHOOL LANGUAGE SCALE-3

4.3.1 ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α. & Σταυρακάκη Σ., 2009)

Οι Εικόνες Δράσης, Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας (Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α., Σταυρακάκη Σ., 2009) είναι ένα διαγνωστικό εργαλείο, το οποίο χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση της γλωσσικής επάρκειας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Οι εικόνες δράσης εστιάζονται στην αξιολόγηση δύο τομέων της γλώσσας: α) της μορφο-σύνταξης, εξετάζοντας την γραμματική επάρκεια και β) της πραγματολογίας, εξετάζοντας την χρήση της γλώσσας που κάνει ο εξεταζόμενος προκειμένου να μεταδώσει πληροφορίες. Η δοκιμασία αποτελείται από 10 έγχρωμες εικόνες, οι οποίες παρουσιάζουν διαφορετικές καθημερινές καταστάσεις. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί ερωτήσεις, που είναι συγκεκριμένες για κάθε εικόνα, ώστε να εκμαιεύσει την πληρέστερη από το παιδί απάντηση για κάθε εικόνα, την οποία και καταγράφει με σκοπό την βαθμολόγησή της σύμφωνα με τους πίνακες βαθμολόγησης της δοκιμασίας.

Η βαθμολόγηση στηρίζεται στην αξιολόγηση δύο διαδικασιών: αφενός στη χρήση εννοιών για μεταβίβαση πληροφοριών, για την αξιολόγηση της πληροφοριακής επάρκειας, και αφετέρου στην ορθή χρήση της γραμματικής, για την αξιολόγηση της γραμματικής επάρκειας του παιδιού.

Κάθε παιδί εξετάζεται ατομικά. Αν κριθεί απολύτως απαραίτητο, δύναται να παρίσταται κάποιος οικείος ενήλικας στη διάρκεια της εξέτασης. Σε αυτήν την περίπτωση, ο ενήλικας αυτός δε θα πρέπει να διακόπτει ή να σχολιάζει κατά τη διάρκεια της εξέτασης.

Ο εξεταστής κρατώντας τις εικόνες τις δοκιμασίες στα χέρια του ενημερώνει το παιδί ως εξής: «Θα σου δείξω κάποιες εικόνες. Εσύ θα πρέπει να ακούς καλά την ερώτηση που θα σου κάνω και να μου απαντάς». Έτσι ο εξεταστής δείχνει την εικόνα στο παιδί και διαβάσει τη σχετική ερώτηση και καταγράφει ακριβώς κάθε απάντηση του παιδιού στη σχετική φόρμα. Αν χρειαστεί μπορεί να παροτρύνει το παιδί για να δώσει ολοκληρωμένες απαντήσεις, αλλά με τον περιορισμό η παρότρυνση να είναι έμμεση. Επίσης η παρότρυνση δεν επιτρέπεται πάνω από δύο φορές για την ίδια εικόνα, ούτε για πάνω από δύο εικόνες συνολικά. Σε περίπτωση που δοθεί άμεση παρότρυνση τότε δεν θα βαθμολογηθεί η απάντηση.

Όσον αφορά τη βαθμολόγηση, ο αριθμός των διαφορετικών στοιχείων που βαθμολογούνται σε κάθε πρόταση ποικίλλει. Ο αριθμός των επιμέρους πληροφοριακών στοιχείων κυμαίνεται μεταξύ 1 και 5, και ο αριθμός των επιμέρους γραμματικών στοιχείων κυμαίνεται μεταξύ 0 και 10. Βαθμολογείται ξεχωριστά η πληροφοριακή και γραμματική επάρκεια. Στο τέλος οι δύο επιμέρους αρχικοί βαθμοί αθροίζονται για τον υπολογισμό του συνόλου των αρχικών βαθμών στη δοκιμασία.

Το εργαλείο σταθμίστηκε στην Ελληνική σε 481 παιδιά, τα οποία χωρίστηκαν στις ακόλουθες 4 ηλικιακές ομάδες (σε έτη:μήνες): 4:0 – 4:5, 4:6 – 5:0, 5:1 – 6:0 και 6:1 – 7:0. Όλοι συμμετέχοντες της στάθμισης προέρχονταν από αστικές και αγροτικές περιοχές.

4.3.2 Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (EXPRESSIVE ONE WORD PICTURE VOCABULARY TEST-REVISED) (Κωτσοπούλου Α., 2003):

Η Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (αναθεωρημένη έκδοση) είναι η δεύτερη έκδοση της δοκιμασίας εκφραστικού λεξιλογίου που δημιουργήθηκε από τον Gardner, το 1979, με σκοπό να καλύψει ένα κενό στα αξιολογητικά εργαλεία που υπήρχαν για το εκφραστικό λεξιλόγιο. Η δοκιμασία αποτελείται από 100 λέξεις και τις αντίστοιχες εικόνες και αξιολογεί το εκφραστικό λεξιλόγιο, δηλαδή την ικανότητα κατονομασίας σε παιδιά 2 έως 12 ετών. Η δοκιμασία έχει κριτήριο διακοπής τις 6 λανθασμένες απαντήσεις, ενώ παρέχει αρχικούς βαθμούς, τυπικούς βαθμούς, ηλικιακό ισοδύναμο και εκατοστιαίες τιμές. Οι πληροφορίες για τις ψυχομετρικές ιδιότητες της δοκιμασίας είναι περιορισμένες. Στο εγχειρίδιο της δοκιμασίας αναφέρεται ότι η συσχέτιση με το Peabody Picture Vocabulary Test-Revised είναι 0,59, ενώ η συσχέτισή με την κλίμακα λεξιλογίου του Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence-Revised είναι 0,48. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε μία προσαρμοσμένη και μεταφρασμένη μορφή της δοκιμασίας (Κωτσοπούλου Α., 2003). Οι αλλαγές στην εν λόγω δοκιμασία αφορούσαν 12 λέξεις και τις αντίστοιχες εικόνες του λεξιλογίου που ήταν ξένες προς την ελληνική πραγματικότητα, καθώς και την χορήγηση της δοκιμασίας, η οποία άρχιζε πάντα από την αρχή ανεξάρτητα από την ηλικία του παιδιού.

4.3.3 Η ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ & ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ (Λεβαντή Ε., Κιρπότην Α., Καρδαμίτση Ε. & Καμπούρογλου Μ., 1995):

Το τρίτο εργαλείο, είναι η μοναδική σταθμισμένη δοκιμασία που διατίθεται για τη φωνητική και φωνολογική εξέλιξη στην Ελληνική. Αποτελείται από 70 μεμονωμένες εικόνες και 2 σύνθετες εικόνες για την εκμαίευση και άλλων λέξεων. Σε αυτή τη πτυχιακή χορηγήθηκαν μόνο οι μεμονωμένες εικόνες και όχι οι σύνθετες.

Ο εξεταστής δείχνει την εικόνα και ρωτάει το παιδί «Τι είναι αυτό;», εάν το παιδί δεν κατονομάσει σωστά τότε ο εξεταστής λέει τη λέξη στόχο και το παιδί επαναλαμβάνει. Σε αυτή τη περίπτωση σημειώνουμε «ε» δίπλα από τη λέξη. Επίσης, όταν το παιδί δεν λέει τη λέξη σημειώνουμε 99 στην πρώτη στήλη και όταν τη λέει μετά από επανάληψη, σημειώνουμε 98 στην τέταρτη στήλη. Για τις διαδικασίες που χρησιμοποιεί το παιδί και που δεν μπορούν να ερμηνευτούν σημειώνουμε 50. Όταν η πραγμάτωση είναι σωστή σημειώνουμε 0 στη πρώτη στήλη.

Αυτό το εργαλείο σταθμίστηκε στην ελληνική σε 260 άτομα που προέρχονται από την Αττική. Έχει θεωρηθεί ότι σε μία ηλικιακή ομάδα έχει κατακτηθεί ένα φώνημα ή σύμπλεγμα όταν ένα ποσοστό τουλάχιστον 75% των παιδιών αυτής της ομάδας το έχει εντάξει στο σύστημά του.

4.3.4 Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (PRESCHOOL LANGUAGE SCALE-3) (Κωτσοπούλου Α., 2001):

Η Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας-3 (Γ.Κ.Π.Η.-3, 1997) αξιολογεί τις εκφραστικές και αντιληπτικές γλωσσικές δεξιότητες. Χρησιμοποιώντας δυο επιμέρους κλίμακες, αυτή της ακουστικής κατανόησης και αυτή της εκφραστικής επικοινωνίας ελέγχονται οι δεξιότητες του παιδιού στους τομείς της γλωσσικής κατανόησης και έκφρασης. Αποτελεί ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης ανάπτυξης του λόγου για παιδιά από μηδέν έως έξι ετών και έντεκα μηνών. Οι συντελεστές συσχέτισης (Cronbach coefficient alpha) για την εσωτερική συνοχή της δοκιμασίας κυμαίνονται από 0,74 έως 0,94. Η αξιοπιστία της δοκιμασίας (test-retest stability) στις ηλικίες τριών ετών έως πέντε ετών και έντεκα μηνών κυμαίνεται από 0,91 έως 0,94. Ο συντελεστής αξιοπιστίας μεταξύ διαφορετικών εξεταστών βρέθηκε 0,89. Η δοκιμασία παρέχει ηλικιακές νόρμες και για τις δύο κλίμακες. Η βαθμολόγηση της απόδοσης μπορεί να γίνει με πολλούς τρόπους (εκατοστιαία θέση, αρχικές τιμές, τυπικές τιμές). Ο χρόνος χορήγησης της δοκιμασίας κυμαίνεται από 30-45 λεπτά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού. Η

έκδοση της κλίμακας για την Αγγλία περιλαμβάνει ελάχιστες αλλαγές έτσι ώστε να συμβαδίζει η δοκιμασία με τα πολιτισμικά δεδομένα της χώρας. Πρόκειται για την ίδια δοκιμασία και χρησιμοποιεί τις ίδιες νόρμες με το Γ.Κ.Π.Η.-3 (1995) της Αμερικής. Στην συγκεκριμένη εργασία χρησιμοποιήθηκε μία μετάφραση και προσαρμογή της κλίμακας στην Ελληνική (Κωτσοπούλου, 2001, αδημοσίευτη εργασία), ενώ χορηγήθηκε μόνο η κλίμακα της ακουστικής κατανόησης.

4.4 Διαδικασία

Η διαδικασία αξιολόγησης έγινε σε μία ήσυχη και φωτεινή αίθουσα όπου το κάθε παιδί ήταν απομονωμένο με δύο εξετάστριες, η μία έφτιαχνε το υλικό και κράταγε παράλληλα σημειώσεις με την μαγνητοφώνηση, ενώ η άλλη εξετάστρια έκανε την χορήγηση των εργαλείων. Πριν την έναρξη της διαδικασίας εξηγήσαμε στο κάθε παιδί τι πρόκειται να κάνει, ενώ προηγούνταν μία μικρή συζήτηση για την εξοικείωση των παιδιών με τις εξετάστριες.

Τα εργαλεία αξιολόγησης χορηγήθηκαν σε όλα τα παιδιά με την ίδια σειρά:

- Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης (Λεβαντή Ε., Κιρπότην Α., Καρδαμίτση Ε. & Καμπούρογλου Μ., 1995)
- Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R) (Κωτσοπούλου Α., 2003)
- Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3) (Κωτσοπούλου Α., 2001)
- Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας) (Βογινδρούκας Ι., Πρωτόπαπας Α. & Σταυρακάκη Σ., 2009)

Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης δεν δινόταν ανατροφοδότηση στον εκάστοτε συμμετέχοντα για την ορθότητα των απαντήσεων του, γινόταν απλά η καταγραφή των απαντήσεων. Τέλος, όταν οι συμμετέχοντες ολοκλήρωναν κάθε δοκιμασία δινόταν λεκτική ενίσχυση “Μπράβο, τελειώσαμε με αυτό” καθώς και κοινωνική ενίσχυση με αυτοκόλλητο στο τέλος ολόκληρης της αξιολόγησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.1 Ποσοτική ανάλυση των λαθών του λόγου

1^η Συμμετέχουσα – Μ.Τ.

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Οι φωνολογικές διεργασίες που χρησιμοποίησε η συμμετέχουσα ήταν 25 σε 70 συνολικά λέξεις.

Δομικές Απλοποιήσεις: Απλοποίηση Συμπλέγματος: 22. Στιγμαίο + Εξακολουθητικό, 11. Αρμονία ως προς την Ηχηρότητα, Απλοποίηση Συμπλέγματος: 13. Εξακολουθητικό + Υγρό (2 φορές), Απλοποίηση Συμπλέγματος: 19. Στιγμαίο + Υγρό (3 φορές), Απλοποίηση Συμπλέγματος: 18. Εξακολουθητικό + Στιγμαίο + Υγρό (2 φορές), 12. Μετάθεση – Μετακίνηση, 6. Πτώση φθόγγου /γ/ και /r/, Απλοποίηση Συμπλέγματος: 17. /s/ + Στιγμαίο, 2. Πτώση μετατονικής συλλαβής, Απλοποιήσεις Συμπλεγμάτων: 16. Εξακολουθητικό + Εξακολουθητικό, 12. Μετάθεση – Μετακίνηση (2 φορές), Απλοποίηση Συμπλέγματος: 14. Εξακολουθητικό + Στιγμαίο, 4. Μερικός Αναδιπλασιασμός, 1. Πτώση προτονικής συλλαβής.

Συστημικές Απλοποιήσεις: Ουρανικοποίηση: 45. /ks/ → [ts], 24. Οπισθοποίηση, Ουρανικοποίηση: 39. /r/ → /l/, Στιγμακοποίηση: 30. /x/ → /k/.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως η συμμετέχουσα απλοποιεί κυρίως τα διπλά ή τριπλά συμπλέγματα με υγρό σύμφωνο, καθώς και τα διπλά συμπλέγματα με εξακολουθητικό και στιγμαίο σύμφωνο. Όσον αφορά το φωνητικό της ρεπερτόριο έχει κατακτήσει όλους τους φθόγγους της Ελληνικής. Συμπερασματικά, από τα παραπάνω προκύπτει πως βρίσκεται στο φωνολογικό στάδιο V (ηλικία κατάκτησης: 4.6-5.0 ετών).

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Οι λανθασμένες κατονομασίες της συμμετέχουσας ήταν 16 σε 37 συνολικά λέξεις. Επομένως οι σωστές απαντήσεις της ήταν 21 και το ηλικιακό ισοδύναμο στο οποίο κατατάσσετε είναι 3 ετών και 4 μηνών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Το παιδί είναι 10 ετών και ξεκινήσαμε από τη δοκιμασία που αντιστοιχεί σε 36-41 μηνών.

36-41 μηνών	42-47 μηνών	48-53 μηνών	54-59 μηνών	60-70 μηνών	72-83 μηνών
25. Κατανοεί περιγραφικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	29. Συγκρίνει αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	33. Κατανοεί χωρικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	37. Κατανοεί περιγραφικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	41. Κατανοεί ουσιαστικά + δύο επιθετικούς προσδιορισμούς 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X	45. Προσθέτει και αφαιρεί αριθμούς έως το 5 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X

26. Ομαδοποιεί αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	30. Βγάζει συμπεράσματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	34. Συγκρίνει ζώα 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: ✓	38. Κατανοεί χρονικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X	42. Κατανοεί ποσοτικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X	46. Δείχνει μέρος του σώματός του 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X
27. Κατανοεί αρνήσεις 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X	31. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	35. Κατανοεί σύνθετες οδηγίες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: ✓	39. Κατανοεί ποσοτικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X	43. Κατανοεί ουσιαστικά που δείχνουν ότι κάποιος επιτελεί μια πράξη 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓	47. Κατανοεί χρονικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓
28. Εντοπίζει χρώματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓ 5 ^η Δοκιμασία: ✓ 6 ^η Δοκιμασία: ✓	32. Δείχνει μέρη του σώματός του 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓ 5 ^η Δοκιμασία: X 6 ^η Δοκιμασία: ✓ 7 ^η Δοκιμασία: X	36. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X	40. Κατανοεί προτάσεις παθητικής φωνής 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓	44. Κατανοεί χρονικές / διαδοχικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X	48. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: X

Η συμμετέχουσα συμπλήρωσε 37 αρχικούς βαθμούς και κατατάσσεται στο ηλικιακό ισοδύναμο των 46 μηνών (3.10 ετών).

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας: 17 (4:0 – 4:5 ετών)

Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας: 16 (4:0 – 4:5 ετών)

Συνολική Βαθμολογία: 33 (4:0 – 4:5 ετών)

Η Μ.Τ. κατατάσσεται στο 20^ο εκατοστημόριο στην γραμματική και συνολική επάρκεια και στο 50^ο εκατοστημόριο στην πληροφοριακή επάρκεια με ηλικιακό ισοδύναμο 4:0 – 4:5 ετών.

2^η Συμμετέχουσα – Β.Π

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Οι φωνολογικές διεργασίες που χρησιμοποίησε η συμμετέχουσα ήταν 22 σε 70 συνολικά λέξεις.

Δομικές απλοποιήσεις: 19. Απλοποίηση συμπλέγματος Στιγμαίο + Υγρό, , 6. Πτώση φθόγγου, 10. Αρμονία ως προς τον τρόπο 4. Μερικός αναδιπλασιασμός, 18. Απλοποίηση συμπλέγματος Εξακολουθητικό + Στιγμαίο, 1. Πτώση προτονικής συλλαβής, 22. Απλοποίηση συμπλέγματος Στιγμαίο + Εξακολουθητικό, 16. Απλοποίηση συμπλέγματος Εξακολουθητικό + Εξακολουθητικό

Συστημικές απλοποιήσεις: 39. Ουρανικοποίηση, 42. Αηχοποίηση

Η συμμετέχουσα κάνει κυρίως απλοποιήσεις διπλών συμπλεγμάτων, ενώ έχει κατακτήσει τα τριπλά συμπλέγματα. Βρίσκεται στο φωνολογικό στάδιο VI (ηλικία κατάκτησης 5.0-5.6), ενώ

έχει εμφανιστεί στην ομιλία της και το φώνημα /r/, το οποίο παράγει κανονικά.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Οι λανθασμένες κατονομασίες της συμμετέχουσας ήταν 16 σε 50 συνολικά λέξεις. Επομένως οι σωστές απαντήσεις της ήταν 34 και το ηλικιακό ισοδύναμο στο οποίο κατατάσσεται είναι 4 ετών και 5 μηνών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Το παιδί είναι 13 ετών και ξεκινήσαμε από τη δοκιμασία που αντιστοιχεί σε 36-41 μηνών.

36-41 μηνών	42-47 μηνών	48-53 μηνών	54-59 μηνών	60-70 μηνών	72-83 μηνών
25. Κατανοεί περιγραφικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	29. Συγκρίνει αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	33. Κατανοεί χωρικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	37. Κατανοεί περιγραφικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X	41. Κατανοεί ουσιαστικά, δύο επιθετικούς προσδιορισμούς 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓	45. Προσθέτει και αφαιρεί αριθμούς έως το πέντε 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓
26. Ομαδοποιεί αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	30. Βγάζει συμπεράσματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	34. Συγκρίνει ζώα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: ✓	38. Κατανοεί χρονικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓	42. Κατανοεί ποσοτικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X	46. Δείχνει μέρη του σώματός του 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: ✓
28. Εντοπίζει χρώματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓ 5 ^η Δοκιμασία: ✓ 6 ^η Δοκιμασία: X	32. Δείχνει μέρη του σώματός του 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓ 5 ^η Δοκιμασία: ✓ 6 ^η Δοκιμασία: ✓ 7 ^η Δοκιμασία: ✓	36. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X	40. Κατανοεί προτάσεις παθητικής φωνής 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X	44. Κατανοεί χρονικές/διαδοχικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓	48. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: ✓

Η Β.Π. πέτυχε 42 αρχικούς βαθμούς και κατατάσσεται στο ηλικιακό ισοδύναμο των 56 μηνών (4.8 ετών).

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας: 21 (4:0 – 4:5)

Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας: 31 (4:0 – 4:5)

Συνολική Βαθμολογία: 52 (4:0 – 4:5)

Η Β.Π. κατατάσσεται στο 70^ο εκατοστημόριο στην πληροφοριακή και συνολική επάρκεια και στο 80^ο εκατοστημόριο στην γραμματική επάρκεια με ηλικιακό ισοδύναμο 4:0 – 4:5 ετών.

1^{ος} Συμμετέχων – Χ.Α.

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Οι φωνολογικές διεργασίες που χρησιμοποίησε ο συμμετέχων ήταν 73 σε 58 συνολικά λέξεις. **Δομικές απλοποιήσεις:** 1. Πτώση προτονικής συλλαβής (11 φορές), 5. Πτώση τελικού συμφώνου (6 φορές), 6. Πτώση φθόγγων και συμπλεγμάτων (23 φορές), 7. Αρμονία υπερωική, 10. Αρμονία ως προς τον τρόπο (3 φορές), 12. Μετάθεση- Μετακίνηση, 13. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (εξακολουθητικό + υγρό) (2 φορές), 14. Απλοποίηση συμπλέγματος (εξακολουθητικό + στιγμιαίο), 15. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (εξακολουθητικό + έρρινο) (2 φορές), 16. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (εξακολουθητικό + εξακολουθητικό) (2 φορές), 17. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (/s/ + στιγμιαίο) (2 φορές), 2 φορές την διεργασία, 18. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (εξακολουθητικό + στιγμιαίο + υγρό) (2 φορές), 19. Απλοποίηση συμπλεγμάτων (στιγμιαίο + υγρό) (2 φορές), 20. Απλοποίηση συμπλέγματος (στιγμιαίο + έρρινο)

Συστημικές απλοποιήσεις: 24. Οπισθοποίηση, 25. Στιγμικοποίηση (/f/→/p/, /v/→/b/), 26. Στιγμικοποίηση (/θ/→/p/ ή /t/, /ð/→/b/ ή /d/), 30. Στιγμικοποίηση (/x/→/k/, /ɣ/→/g/), 35. Ουρανικοποίηση (/s/→/ç/, /z/→/j/) (2 φορές), 36. Ουρανικοποίηση (/θ/→/ç/, /ð/→/j/) (3 φορές), 39. Ουρανικοποίηση (/r/→/l/) (2 φορές), 40. Ουρανικοποίηση (/k/→/l/), 44. Χειλική πραγμάτωση οδοντικών (/θ/→/f/, /ð/→/v/), 45. /ks/→/ts/.

Από τα παραπάνω φαίνεται πως ο συμμετέχων παραλείπει κυρίως φθόγγους και συλλαβές και παραλείπει και απλοποιεί τα διπλά ή τριπλά συμπλέγματα με εξακολουθητικό, στιγμιαίο και έρρινο σύμφωνο. Πραγματοποιεί αρμονίες ως προς τον τρόπο αλλά και υπερωική, καθώς και μετάθεση-μετακίνηση, ουρανικοποιήσεις, στιγμικοποιήσεις και οπισθοποίηση. Όσο αφορά το φωνητικό του ρεπερτόριο έχει κατακτήσει τους φθόγγους /m/, /n/, /p/, /b/, /t/, /d/, /c/, /k/, /g/, /v/, /ç/, /j/, /ð/, /f/, /ts/, ενώ τους υπόλοιπους όχι. Συμπερασματικά, από τα παραπάνω προκύπτει πως βρίσκεται στο φωνολογικό στάδιο II (ηλικία κατάκτησης: 3.0-3.6 ετών).

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Οι λανθασμένες κατονομασίες του συμμετέχοντα ήταν 16 σε 25 συνολικά λέξεις. Επομένως, το παιδί πέτυχε 9 σωστές απαντήσεις οπότε κατατάσσεται στο ηλικιακό ισοδύναμο των 2 ετών και 5 μηνών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Το παιδί είναι 10 ετών και ξεκινήσαμε από τη δοκιμασία που αντιστοιχεί σε 36-41 μηνών.

36-41 μηνών	42-47 μηνών	48-53 μηνών
25. Κατανοεί περιγραφικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓	29. Συγκρίνει αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: X	33. Κατανοεί χωρικές έννοιες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: X
26. Ομαδοποιεί αντικείμενα 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: ✓	30. Βγάζει συμπεράσματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: ✓	34. Συγκρίνει ζώα 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: X

27. Κατανοεί αρνήσεις 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓	31. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: X 4 ^η Δοκιμασία: ✓	35. Κατανοεί σύνθετες οδηγίες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: X
28. Εντοπίζει χρώματα 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: X 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: X 5 ^η Δοκιμασία: ✓ 6 ^η Δοκιμασία: ✓	32. Δείχνει μέρη του σώματός του 1 ^η Δοκιμασία: ✓ 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: ✓ 4 ^η Δοκιμασία: X 5 ^η Δοκιμασία: X 6 ^η Δοκιμασία: ✓ 7 ^η Δοκιμασία: X	36. Εντοπίζει εικόνες 1 ^η Δοκιμασία: X 2 ^η Δοκιμασία: ✓ 3 ^η Δοκιμασία: X

Το παιδί πέτυχε 27 αρχικούς βαθμούς και το ηλικιακό ισοδύναμο είναι 33 μηνών (2.9 ετών).

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας: 3 (< 4,0 ετών)

Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας: 4 (< 4,0 ετών)

Συνολική Βαθμολογία: 7 (< 4,0 ετών)

Αποτελέσματα Τεστ: Ο Χ.Α. κατατάσσεται κάτω από το 10^ο εκατοστημόριο και στο ηλικιακό ισοδύναμο < 4.0 ετών στην πληροφοριακή, γραμματική και συνολική επάρκεια.

5.2 Ποιοτική ανάλυση των λαθών του λόγου

1^η Συμμετέχουσα – Μ.Τ.

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Η Μ.Τ. κατατάσσεται στο 5^ο στάδιο φωνολογικής εξέλιξης με ηλικιακό ισοδύναμο 4.6 – 5.0 ετών. Τα λάθη αυξανόντουσαν στις πολυσύλλαβες λέξεις και στις λέξεις που υπήρχαν συμπλέγματα, χρησιμοποιώντας και δομικές και συστημικές απλοποιήσεις. Αυτό φαίνεται πιο ξεκάθαρα στο παράρτημα της παρούσας πτυχιακής.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Η συμμετέχουσα κατά την κατονομασία, έκανε ορισμένες λανθασμένες αντικαταστάσεις λέξεων – π.χ. αντί για την εικόνα με «φρούτα» χρησιμοποίησε τη λέξη «λαχανικά» ή αντί για την εικόνα με «αποσκευές, βαλίτσες» χρησιμοποίησε τη λέξη «δώρα» – επίσης κάποιες λέξεις στόχους δεν της ανέφερε καθόλου καθώς δεν τις γνώριζε. Βάσει τα ηλικιακά ορόσημα το λεξιλόγιο δεν συνάδει με την ηλικία της αλλά με ένα παιδί 3,4 ετών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Πολλές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ηλικιακή ομάδα ήταν οι ίδιες αλλά δυσκόλευαν όσο ανέβαινε η ηλικία. Η συμμετέχουσα έκανε αρκετά λάθη όσο αυξανόταν η δυσκολία της δοκιμασίας με αποτέλεσμα, βάσει τα ηλικιακά ορόσημα, η γλωσσική της κατανόηση να μην συνάδει με την ηλικία της αλλά με ένα παιδί 3,8 ετών.

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Οι απαντήσεις της συμμετέχουσας στις εικόνες δράσεις που έβλεπε ήταν αρκετά μονολεκτικές, καθώς ανέφερε κυρίως τα ουσιαστικά της εικόνας και τις περισσότερες φορές παρέλειπε τα ρήματα. Οι αναφορές της δεν ήταν εμπλουτισμένες με όλες τις πληροφορίες που μπορεί να φαινόταν στην εικόνα. Βάσει τα ηλικιακά ορόσημα οι απαντήσεις της ταιριάζουν σε ένα παιδί μικρότερο των 3,8 ετών και για την γραμματική και για την πληροφοριακή επάρκεια.

2^η Συμμετέχουσα – Β.Π

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Η Β.Π κατατάσσεται στο 6^ο στάδιο φωνολογικής εξέλιξης με ηλικιακό ισοδύναμο 5.0 – 5.6. Τα ευρήματα φαίνονται πιο αναλυτικά στο παράρτημα της παρούσας πτυχιακής εργασίας. Τα παραπάνω ευρήματα διευκρινίζονται εκτενέστερα στο παράρτημα της παρούσας πτυχιακής.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Η συμμετέχουσα κατά την κατονομασία, έκανε ορισμένες λανθασμένες αντικαταστάσεις λέξεων – π.χ. για την εικόνα με την λέξη «κατσίκια» χρησιμοποίησε τη λέξη «αγελάδα» ή για την εικόνα με την λέξη «τρακτέρ» χρησιμοποίησε τη λέξη «αυτοκίνητο» – επίσης μερικές λέξεις στόχους δεν τις αναγνώρισε. Βάσει τα ηλικιακά ορόσημα το λεξιλόγιο δεν συνάδει με την ηλικία της αλλά με ένα παιδί 4,5 ετών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Πολλές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ηλικιακή ομάδα ήταν οι ίδιες απλά δυσκόλευαν όσο ανέβαινε η ηλικία. Η συμμετέχουσα έκανε λάθη όσο αυξανόταν η δυσκολία της δοκιμασίας με αποτέλεσμα, βάσει τα ηλικιακά ορόσημα, η γλωσσική της κατανόηση να μην συνάδει με την ηλικία της αλλά με ένα παιδί 4,8 ετών.

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Οι αναφορές της δεν ήταν εμπλουτισμένες με όλες τις πληροφορίες που μπορεί να φαινόταν στην εικόνα και βάσει τα ηλικιακά ορόσημα οι απαντήσεις της ταιριάζουν σε ένα παιδί 5,3 ετών και για την γραμματική και για την πληροφοριακή επάρκεια.

3^{ος} Συμμετέχων – Χ.Α.

Δοκιμασία Φωνητικής και Φωνολογικής Εξέλιξης

Ο Χ.Α. κατατάσσεται στο 2^ο στάδιο φωνολογικής εξέλιξης (3.0-3.6 ετών). Η άρθρωση του συμμετέχοντα παρουσιάστηκε σχεδόν ακατάληπτη με πολλές απλοποιήσεις συμπλεγμάτων καθώς και πτώσεις λέξεων και συλλαβών. Τα λάθη αυτά αυξάνονταν όταν οι λέξεις ήταν τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες, αν και υπήρχαν αρκετά λάθη ακόμα και σε δισύλλαβες λέξεις, οπότε αυτό παραπέμπει σε πιθανή δυσπραξία εξαιτίας της αστάθειας των λαθών και δυσαρθρία, λόγω μυϊκής υποτονίας.

Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες (Expressive One Word Picture Vocabulary Test – Revised (EOWPVT – R))

Ο συμμετέχων κατά την κατονομασία, έκανε ορισμένες λανθασμένες αντικαταστάσεις λέξεων – π.χ. για την εικόνα με την λέξη «κατσίκια» χρησιμοποίησε τη λέξη «άλογο» ή για την εικόνα με την λέξη «χαρταετός, αετός» χρησιμοποίησε τη λέξη «αερόστατο» – επίσης αρκετές λέξεις

στόχους δεν τις αναγνώρισε. Βάσει τα ηλικιακά ορόσημα το λεξιλόγιο δεν συνάδει με την ηλικία του αλλά με ένα παιδί 2,5 ετών.

Γλωσσική Κλίμακα Προσχολικής Ηλικίας – 3 (Preschool Language Scale – 3)

Πολλές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε ηλικιακή ομάδα ήταν οι ίδιες απλά δυσκόλευαν όσο ανέβαινε η ηλικία. Ο συμμετέχων έκανε αρκετά λάθη όσο αυξανόταν η δυσκολία της δοκιμασίας με αποτέλεσμα, βάσει τα ηλικιακά ορόσημα, η γλωσσική του κατανόηση να μην συνάδει με την ηλικία του αλλά με ένα παιδί 2,9 ετών.

Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Οι απαντήσεις του συμμετέχοντα στις εικόνες δράσης που έβλεπε ήταν αρκετά μονολεκτικές και «μωρουδίστικες», καθώς ανέφερε κατά κύριο λόγο ένα ουσιαστικό ή ένα ρήμα από κάθε εικόνα. Αξιοσημείωτη αναφορά αποτελεί η απάντηση του συμμετέχοντα σε μία από τις εικόνες του τεστ, στην οποία είπε «μπαμ αυτό». Η απάντηση αυτή δεν αντιπροσωπεύει ένα παιδί 10 ετών. Βάσει τα ηλικιακά ορόσημα οι απαντήσεις του ταιριάζουν σε ένα παιδί μικρότερο των 4,0 ετών και για την γραμματική και για την πληροφοριακή επάρκεια.

Συγκεντρωτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

		Συμμετέχοντες		
		X.A	M.T.	B.Π
Γλωσσική Κατανόηση (PLS – 3)	Αρχικοί Βαθμοί	27	37	42
	Ηλικιακό Ισοδύναμο	33 μήνες	46 μήνες	56 μήνες
Γλωσσική Έκφραση (Εικόνες Δράσης)	Συνολικοί Αρχικοί Βαθμοί	7	33	52
	Ηλικιακό Ισοδύναμο	<48 μήνες	<48 μήνες	56 μήνες
Γραμματική Επάρκεια (Εικόνες Δράσης)	Αρχικοί Βαθμοί	4	16	29
	Ηλικιακό Ισοδύναμο	<48 μήνες	<48 μήνες	55 μήνες
Πληροφοριακή Επάρκεια (Εικόνες Δράσης)	Αρχικοί Βαθμοί	3	17	23
	Ηλικιακό Ισοδύναμο	<48 μήνες	50 μήνες	63 μήνες
Εκφραστικό Λεξιλόγιο EOWPVT-R	Αρχικοί Βαθμοί	16	21	34
	Ηλικιακό Ισοδύναμο	36 μήνες	40 μήνες	54 μήνες
Φωνολογική Φωνητική Ικανότητα	– Αριθμός Λαθών	78	25	22
	Στάδιο Φωνολογικής Ανάπτυξης	2 ^ο Στάδιο	5 ^ο Στάδιο	6 ^ο Στάδιο
		36 – 42 μήνες	54 – 60 μήνες	60 – 66 μήνες

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.1 Ανάλυση προφορικού λόγου περιστατικών στα γλωσσικά υποσυστήματα

Ανάλυση προφορικού λόγου του Χ.Α.:

Από τη συνολική αξιολόγηση φάνηκε πως η γνωστική ικανότητα του Χ.Α., βρίσκεται σε καλό επίπεδο, και σε υψηλότερο από αυτό της γλωσσικής ικανότητας. Οι ενδείξεις από τις οποίες διαπιστώθηκε αυτό, είναι από τις μετρήσεις IQ που υπήρχαν στον εκπαιδευτικό φάκελο, στο σχολείο που φοιτά.

Ο λόγος του Χ.Α. φαίνεται να υστερεί και στα τρία γλωσσικά υποσυστήματα (περιεχόμενο, μορφή, χρήση).

Πιο αναλυτικά, ως προς τη γλωσσική κατανόηση, το παιδί αντιλήφθηκε όλες τις οδηγίες που του δόθηκαν, ασχέτως αν ήθελε να τις πραγματοποιήσει ή αν το φωνολογικό του σύστημα δεν είναι ολοκληρωμένο. Επίσης κατανοεί ενότητες λόγου καθώς και υπερτεμαχιακά στοιχεία, όπως ο επιτονισμός.

Η φωνολογική εξέλιξη του παιδιού εμφανίζει πολλές ελλείψεις συγκριτικά με την ηλικία του. Δηλαδή, τις περισσότερες φορές δεν είναι καταληπτή η ομιλία του λόγω των παραλείψεων συλλαβών και λέξεων, των απλοποιήσεων, των ουρανικοποιήσεων και των στιγμακοποιήσεων που πραγματοποιεί. Ο Χ. έκανε συνολικά 77 λάθη στις 58 λέξεις που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση της φωνολογίας. Αυτό σημαίνει ότι σε αρκετές λέξεις πραγματοποίησε πάνω από 1 γλωσσική διεργασία (π.χ. στην λέξη «φλυτζάνι» είπε «υάνι» και στην λέξη «καπνός» είπε «νο»), οπότε από αυτό μπορεί να γίνει αντιληπτό το πόσο ακατάληπτη ήταν η ομιλία του. Το παιδί πιθανώς παρουσιάζει επίσης δυσαρθρία λόγω μυϊκής υποτονίας και δυσπραξία λόγω της αστάθειας των λαθών. Η φωνοτακτική του Χ. απαρτιζόταν από απλές δισύλλαβες λέξεις της μορφής σύμφωνο-φωνήεν-σύμφωνο-φωνήεν. Η μορφολογία παρουσιάστηκε φτωχή, καθώς ο λόγος του παιδιού δεν περιείχε επίθετα, επιρρήματα, προθέσεις και συνδέσμους και η χρήση των ρημάτων ήταν περιορισμένη, δηλαδή δεν χρησιμοποιούνταν συχνά. Ωστόσο, τα ρήματα όταν χρησιμοποιούνταν, διατυπώνονταν σε σωστό πρόσωπο, αριθμό, χρόνο και φωνή. Όσον αφορά τα ουσιαστικά, αυτά χρησιμοποιούνται συχνά από το παιδί και στον σωστό αριθμό και γένος αλλά όχι πάντα στην σωστή πτώση. Το παιδί δεν σχηματίζει στον λόγο την δομή υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο, όμως σχηματίζει φράσεις 2-3 λέξεων(π.χ. «πες του») και προτάσεις έως 4 λέξεων (π.χ. «πάρε τηλέφωνο μπαμπά μου») στον αυθόρμητο λόγο του. Όμως, τα υποκείμενα και τα άρθρα τα παραλείπει σε όλες του τις αναφορές, με αποτέλεσμα οι εκφράσεις που χρησιμοποιεί να μην είναι ολοκληρωμένες, να παρουσιάζει τηλεγραφικό λόγο και σημαντικά ελλείμματα στην μορφοσύνταξη. Αυτό επισημαίνεται από το τεστ «Εικόνες δράσης» που χορηγήθηκε όπου ο Χ. στην γραμματική πάρκεια των εκφερόμενων φράσεων πέτυχε μόλις 4 βαθμούς από μία και μόνο ερώτηση, καθώς σε όλες τις υπόλοιπες δεν πήρε κάποιο βαθμό. Έτσι το τεστ τον κατατάσσει κάτω από το 10^ο εκατοστημόριο στην γραμματική επάρκεια με ηλικία <48 μηνών.

Το περιεχόμενο του λόγου του πολύ φτωχό. Πιο συγκεκριμένα, στο τεστ που χορηγήθηκε για το εκφραστικό λεξιλόγιο ο Χ. πραγματοποίησε 17 λάθη (π.χ. αντί για «ψαλίδι» είπε «μαχαίρι» και αντί για «πουλί» είπε «μαϊμού») στις 25 λέξεις που χορηγήθηκαν στο τεστ. Αυτό σημαίνει ότι έδωσε 8 σωστές απαντήσεις και κατατάσσεται ηλικιακά στα 2.7 έτη ενώ το παιδί είναι 10 ετών.

Τέλος, όσο αφορά τη χρήση της γλώσσας, από τη δοκιμασία «Εικόνες δράσης» που χορηγήθηκε στον Χ. στην πληροφοριακή επάρκεια των εκφερόμενων φράσεων διαπιστώθηκε πως πέτυχε 3 βαθμούς από 2 ερωτήσεις καθώς σε όλες τις υπόλοιπες δεν πήρε βαθμούς. Έτσι κατατάσσετε κάτω από το 10^ο εκατοστημόριο στην πληροφοριακή επάρκεια με ηλικία <48

μητών. Πέρα από τη σταθμισμένη δοκιμασία, διαπιστώθηκε ακόμα μέσω παρατήρησης και συζήτησης πως ο Χ. παρουσιάζει σημαντικές δυσκολίες και στη μη λεκτική πραγματολογία καθώς δεν χαιρετά όταν μπαίνει ή βγαίνει από την αίθουσα, δεν είναι συνεργάσιμος και δεν έχει πολύ καλή βλεμματική επαφή κατά την διάρκεια της διεξαγωγής των δοκιμασιών και της συζήτησης. Τέλος, δεν τηρεί τους κανόνες ευγενείας.

Ανάλυση προφορικού λόγου της Μ.Τ.:

Ομοίως, από την συνολική αξιολόγηση διαπιστώθηκε πως η γνωστική ικανότητα της Μ.Τ., βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο, και σε υψηλότερο από αυτό της γλωσσικής ικανότητας με βάση τον εκπαιδευτικό φάκελο του παιδιού.

Όσον αφορά τη γλωσσική κατανόηση του παιδιού, αντιλαμβάνεται τι της ζητά ο εξεταστής και ανταπεξέρχεται στις δραστηριότητες, ασχέτως εάν ορισμένες φορές δυσκολεύεται να συνεργαστεί ή να συνεχίσει μία δραστηριότητα. Επίσης παρ' όλο που κατανοεί τον προφορικό λόγο του συνομιλητή, συνήθως απαντά ή αποκρίνεται με μία χρονική καθυστέρηση (αναστολή απάντησης).

Όσον αφορά τη γλωσσική έκφραση του παιδιού, ως προς τη μορφή, η φωνολογία φαίνεται να είναι ελλειμματική στην Μ.Τ., καθώς παρουσιάζει δυσκατάληπτη ομιλία λόγω των φωνολογικών λαθών που κάνει. Τα φωνολογικά λάθη της περιλαμβάνουν αρκετές διεργασίες, αλλά οι πιο συχνές είναι οι πτώσεις φθόγγων και οι απλοποιήσεις συμπλεγμάτων. Όπως προαναφέρθηκε, οι φωνολογικές διεργασίες που χρησιμοποίησε η συμμετέχουσα ήταν 25 σε 70 συνολικά λέξεις. Οι απλοποιήσεις που χρησιμοποίησε ήταν και δομικές και συστημικές. Η μορφοσυντακτική ικανότητα της Μ.Τ. χαρακτηρίζεται από μειωμένο μήκος εκφωνήματος καθώς κατά την ομιλία οι εκφορές της είναι κυρίως μονολεκτικές, παραλείποντας μονάδες λέξεων όπως τα άρθρα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η ομιλία της να έχει ένα τηλεγραφικό χαρακτήρα με τις αναφορές της να μην αποτελούν ολοκληρωμένες εκφράσεις. Παρ' όλα αυτά χρησιμοποιεί αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις με επιτυχία. Η χρήση των ρημάτων διατυπώνονταν σε σωστό πρόσωπο, αριθμό, χρόνο και φωνή. Όσον αφορά τα ουσιαστικά, και αυτά χρησιμοποιούνται από το παιδί στον σωστό αριθμό, γένος και πτώση.

Ως προς το περιεχόμενο του λόγου, η Μ.Τ. παρουσιάζει μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο. Συγκεκριμένα, στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες, η οποία εξετάζει την ικανότητα κατονομασίας οι λανθασμένες απαντήσεις της συμμετέχουσας ήταν 16 σε 25 συνολικά λέξεις με ποσοστό επιτυχίας 36%. Βάσει των ηλικιακών οροσήμων, το λεξιλόγιο δεν συνάδει με την ηλικία της αλλά με ένα παιδί 3,4 ετών. Επίσης, μέσω παρατήρησης στη διάρκεια της αξιολόγησης διαπιστώθηκε πως η συμμετέχουσα, χρησιμοποιεί συχνά διάφορες χειρονομίες για να υποβοηθήσει την ομιλία της.

Ως προς τη χρήση του λόγου, η πραγματολογική ικανότητα της Μ.Τ. δεν παρουσιάζει σημαντικές διαφορές από τα μικρότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά φαίνεται να είναι λιγότερο συντονισμένη ως προς τη βλεμματική επαφή, τις εκφωνήσεις, και τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις με τους εξεταστές. Παρ' όλα αυτά, οι επικοινωνιακές λειτουργίες όπως το σχόλιο, η ερώτηση και η διαμαρτυρία, δεν παρουσιάζουν ελλείμματα. Επίσης, χρησιμοποιεί τον χαιρετισμό κατά την συνάντηση και κατά την απομάκρυνση με τους εξεταστές και μπορεί να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης.

Ανάλυση προφορικού λόγου της Β.Π.:

Τέλος, η γνωστική ικανότητα της Β.Π., βρίσκεται σε αρκετά καλό επίπεδο με βάση τις μετρήσεις IQ που υπήρχαν στον εκπαιδευτικό φάκελο, στο σχολείο που φοιτά.

Η γλωσσική κατανόηση του παιδιού είναι αρκετά καλή. Αντιλαμβάνεται ο,τι γίνεται γύρω του καθώς και όλες τις οδηγίες που δόθηκαν χωρίς καμία δυσκολία ή αναστολή απάντησης.

Ως προς τη γλωσσική έκφραση, όσον αφορά την μορφή του λόγου της Β.Π., η

φωνολογία δεν εμφανίζει πολλές ελλείψεις συγκριτικά με την ηλικία του παιδιού. Δηλαδή, ήταν καταληπτή η ομιλία της, ωστόσο πραγματοποίησε κάποιες απλοποιήσεις, αηχοποιήσεις, πτώσεις προτονικής συλλαβής, πτώσεις φθόγγων και αρμονίες. Η Β.Π. έκανε συνολικά 22 λάθη στις 70 λέξεις που χορηγήθηκαν στην αξιολόγηση της φωνολογίας. Η φωνοτακτική της Β. απαρτιζόταν από απλές και σύνθετες λέξεις. Η μορφολογία, δεν παρουσιάστηκε φτωχή, καθώς ο λόγος του παιδιού περιείχε επίθετα, επιρρήματα, προθέσεις και συνδέσμους και η χρήση των ρημάτων χρησιμοποιούνταν συχνά. Τα ρήματα διατυπώνονταν σε σωστό πρόσωπο, αριθμό, χρόνο και φωνή. Όσον αφορά τα ουσιαστικά, αυτά χρησιμοποιούνταν στον σωστό αριθμό και γένος και στην σωστή πτώση. Η σύνταξη, επίσης ήταν καλή καθώς το παιδί σχημάτιζε την δομή υποκείμενο-ρήμα-αντικείμενο στον αυθόρμητο λόγο του. Επίσης σχημάτιζε και δευτερεύουσες προτάσεις, όπως χρονικές, αιτιολογικές τελικές, συμπερασματικές, δηλαδή σχημάτιζε σχεδόν όλες τις ονοματικές και τις επιρρηματικές. Το νόημα των κύριων προτάσεων διευκρινιζόταν με τις δευτερεύουσες προτάσεις της ωστόσο είχαν μόνο απλή οριστική. Τα υποκείμενα και τα άρθρα σε σχεδόν όλες της τις αναφορές δεν παραλείπονται, οπότε οι εκφράσεις της θεωρούνται ολοκληρωμένες.

Όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου, στη δοκιμασία που χορηγήθηκε για το εκφραστικό λεξιλόγιο η Β.Π. πραγματοποίησε 16 λάθη στις 72 λέξεις. Αυτό σημαίνει ότι κατατάσσεται ηλικιακά στα 4,5 έτη ενώ το παιδί είναι 13 ετών.

Η χρήση της γλώσσας της Β.Π. είναι αρκετά καλή καθώς χαιρετά όταν μπαίνει ή βγαίνει από την αίθουσα, τηρεί κανόνες ευγένειας, είναι πρόθυμη να συνεργαστεί, αρχίζει διάλογο, περιγράφει γεγονότα και έχει καλή βλεμματική επαφή κατά την διάρκεια της διεξαγωγής των δοκιμασιών και της συζήτησης. Ωστόσο, στη δοκιμασία «Εικόνες δράσης» οι απαντήσεις του παιδιού την κατατάσσουν ηλικιακά στα 5,3 ετών για την γραμματική και για την πληροφοριακή επάρκεια.

6.2 Σύγκριση Αποτελεσμάτων Μελέτης με την Αγγλική

Η εξωτερική εμφάνιση των τριών παιδιών συνάδει απόλυτα με την αγγλική βιβλιογραφία, δηλαδή παρατηρήθηκαν διακριτά χαρακτηριστικά του προσώπου όπως μικρογένεια, μακρογλωσσία, επίκανθες πτυχώσεις, μικρό ανάστημα και μικρά άκρα (Paul & Norbury, 2012, σελ.103).

Σύγκριση αποτελεσμάτων του Χ.Α.:

Το επίπεδο της γνωστικής ικανότητας του Χ.Α. είναι υψηλό, και αυτό επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία γενικότερα για τα παιδιά με σύνδρομο Down (Paul & Norbury, 2012, σελ.104).

Η γλωσσική έκφραση του Χ.Α. είναι περισσότερο διαταραγμένη από την γλωσσική κατανόηση, κάτι το οποίο αναφέρεται και στην αγγλική βιβλιογραφία (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Βέβαια, η διαφορά δεν είναι μεγάλη ούτε σημαντική, καθώς βάσει των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών ο Χ.Α. βρίσκεται κάτω από τον μέσο όρο στην μικρότερη ηλικιακή ομάδα (4:0 ετών), αλλά δεν μπορούμε να γνωρίζουμε πόσο πιο κάτω βρίσκεται από τον μέσο όρο. Αυτό μας αποτρέπει να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά ανάμεσα στην γλωσσική έκφραση και στην γλωσσική κατανόηση. Η γλωσσική κατανόησή του είναι σχετικά καλή, αλλά συνήθως απαντά ή αποκρίνεται με μία χρονική καθυστέρηση (αναστολή απάντησης), που αυτό ίσως συμβαίνει λόγω ελλείμματος στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, όπως συνηθίζεται στα παιδιά με Σύνδρομο Down (Lanfranchi, Jerman, & Vianello, 2010).

Ως προς την μορφή, παρατηρήθηκαν στον Χ.Α. λάθη της ομιλίας με αναπτυξιακό χαρακτήρα (π.χ. απλοποίηση συμπλέγματος και πτώση τελικού συμφώνου), όπως και μερικά μη τυπικά λάθη όπως φωνημικές παραμορφώσεις και ασυνεπής εκφορές, όπως αναφέρεται και στην βιβλιογραφία (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Ως προς το μορφοσυντακτικό επίπεδο, το

παιδί εμφάνισε έλλειμμα αλλά δεν μπορεί να διατυπωθεί με ακρίβεια το μέγεθος του ελλείμματος καθώς με βάση τη δοκιμασία «Εικόνες Δράσης» η επίδοσή του στην γραμματική επάρκεια είναι σημαντικά κατώτερη από τη μέση επίδοση ενός παιδιού 4 ετών. Η δοκιμασία «Εικόνες Δράσης-Γραμματική και Πληροφοριακή Επάρκεια» είναι σταθμισμένη για τις ηλικίες 4-7 ετών. Στην Ελληνική δεν υπάρχει αντίστοιχη σταθμισμένη δοκιμασία όπως π.χ. το CELF-4 που να αξιολογεί την μορφογραμματική ικανότητα σε παιδιά κάτω των 4 ετών, όπως στην Αγγλική. Με βάση τα παραπάνω λοιπόν, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε με ακρίβεια ότι ο Χ. δεν παρουσιάζει ειδικό μορφοσυντακτικό έλλειμμα. Όσον αφορά τη σύνταξη, από την ποιοτική ανάλυση του λόγου του διαπιστώθηκε μικρό μήκος εκφωνήματος από τον συμμετέχοντα, με μήκος φράσης 3 λέξεων. Στα νεαρότερα παιδιά με Σύνδρομο Down, η παραγωγή γραμματικών λέξεων είναι μειωμένη (τα άρθρα, οι προθέσεις, οι αντωνυμίες, τα βοηθητικά ρήματα και τα συνδετικά ρήματα και οι συζευξείς). Αυτό κάνει τα παιδιά αυτά να έχουν ένα τηλεγραφικό χαρακτήρα στις παραγωγές τους, όπως διαπιστώθηκε και στον Χ.Α.

Ως προς το περιεχόμενο, παρατηρείται στο παιδί απλουστευμένο λεξιλόγιο. Η επίδοσή του στη Δοκιμασία Εκφραστικού Λεξιλογίου με Εικόνες ήταν χαμηλή και αντιστοιχεί στην επίδοση παιδιού τυπικής ανάπτυξης 2,7 ετών. Η Connors (1999) αναφέρει ότι τα παιδιά με DS διαρκώς αποδεικνύουν ότι δυσκολεύονται με την λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη. Η δυσκολία έχει εντοπιστεί στην φωνολογική αποθήκευση. Έτσι, δεν αποτελεί έκπληξη ότι τα παιδιά και οι ενήλικες με Σύνδρομο Down έχουν μικρότερο λεξιλόγιο από ότι αναμένεται για την χρονολογική τους ηλικία. Η αγγλική βιβλιογραφία αναφέρει αρκετές έρευνες οι οποίες αποδεικνύουν πως λεξιλογικές ικανότητες ατόμων με DS ήταν πολύ πιο κάτω από τον μέσο όρο – ακόμα και όταν δεν υπάρχει έλλειμμα στην λεκτική μνήμη (Vallar & Papagno, 1993, Rondal, 1995).

Το γλωσσικό υποσύστημα της χρήσης φάνηκε να αποτελεί το δυνατό σημείο του Χ.Α. καθώς χρησιμοποιεί τον χαιρετισμό κατά την συνάντηση και κατά την απομάκρυνση με τους εξεταστές διατηρεί θέμα συζήτησης αλλά δυσκολεύεται με την βλεμματική επαφή και την δυαδική αλληλεπίδραση με τους εξεταστές. Τα παραπάνω συμφωνούν απόλυτα με όσα έχουν αναφερθεί στην αγγλική βιβλιογραφία (Berger & Cunningham, 1983, Jasnow et al., 1988, Beeghly et al., 1991, Tager-Flusberg & Andersen, 1991).

Σύγκριση αποτελεσμάτων της Μ.Τ.:

Το γλωσσικό προφίλ της Μ.Τ. Είναι ανάλογο με αυτό που αναφέρεται για τα παιδιά με σύνδρομο Down στην Αγγλική. Ένα γενικό συμπέρασμα που αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία είναι ότι η γλωσσική έκφραση είναι περισσότερο διαταραγμένη από ότι η γλωσσική κατανόηση στα παιδιά με σύνδρομο down (Paul & Norbury, 2012, σελ.104), κάτι το οποίο δεν διαπιστώθηκε και στην Μ.Τ. γιατί δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, το ηλικιακό ισοδύναμο της γλωσσικής έκφρασης του παιδιού είναι <48 μηνών βάσει των αποτελεσμάτων των γλωσσικών δοκιμασιών που της χορηγήθηκαν και το ηλικιακό ισοδύναμο της γλωσσικής κατανόησής της είναι 46 μηνών. Η γλωσσική κατανόηση της Μ.Τ. είναι σχετικά καλή, αλλά συνήθως απαντά ή αποκρίνεται με μία χρονική καθυστέρηση (αναστολή απάντησης), που αυτό ίσως συμβαίνει λόγω ελλείμματος στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, όπως συνηθίζεται στα παιδιά με Σύνδρομο Down (Lanfranchi, Jerman, & Vianello, 2010).

Η Μ.Τ. παρουσιάζει υψηλό επίπεδο γνωστικής ικανότητας, κάτι το οποίο στηρίζει και η βιβλιογραφία γενικά για τα παιδιά με σύνδρομο Down (Paul & Norbury, 2012, σελ.104).

Όσον αφορά τη γλωσσική έκφραση, ως προς τη μορφή, τα αποτελέσματα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης από την Μ.Τ. συνάδουν με την αγγλική βιβλιογραφία, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Στο μόνο που αντικρούονται είναι στο ότι έρευνες από την αγγλική βιβλιογραφία υποστηρίζουν πως παιδιά και έφηβοι με DS χρησιμοποιούν λιγότερο αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Caselli et

al., 2008, Price et al., 2008), σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της Μ.Τ. που παρατηρήθηκε ότι χρησιμοποιεί τις προτάσεις τέτοιου είδους με επιτυχία. Παρ' όλα αυτά, όπως είδαμε και στην αγγλική βιβλιογραφία, όσον αφορά τη φωνολογία είναι ελλειμματική στην Μ.Τ., καθώς παρουσιάζει ακατάληπτη ομιλία λόγω των φωνολογικών λαθών που κάνει, με πιο συχνές τις διεργασίες με πτώσεις φθόγγων και απλοποιήσεις συμπλεγμάτων (Paul & Norbury, 2012, σελ.104). Ως προς τη μορφολογία, δεν παρατηρήθηκαν λάθη, ωστόσο είμαστε επιφυλακτικοί καθώς το δείγμα λόγου που έχουμε δεν αρκεί για μία πλήρη ανάλυση της μορφολογίας. Αντίθετα, η βιβλιογραφία αναφέρει πως τα παιδιά με σύνδρομο Down συνηθίζουν να παρουσιάζουν μορφολογικά λάθη (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Ως προς τη σύνταξη, οι γλωσσικές παραγωγές της Μ.Τ. εμφανίζουν τηλεγραφικό χαρακτήρα, δηλαδή με μειωμένη παραγωγή γραμματικών λέξεων, καθώς και μειωμένο μήκος εκφωνήματος, τα οποία συνάδουν με την αγγλική βιβλιογραφία (*Paul & Norbury, 2012, σελ.104, Laws & Gum, 2004). Όσον αφορά τη μορφοσύνταξη, στη γραμματική επάρκεια του τεστ «Εικόνες Δράσης» που χορηγήσαμε, το ηλικιακό ισοδύναμο της Μ.Τ. έφερε αποτέλεσμα κάτω των 4 ετών. Άρα δεν υπάρχει σταθμισμένο εργαλείο στην ελληνική για να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε το μορφοσυντακτικό επίπεδο.

Επίσης, όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η Μ.Τ. έχει μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα, βάσει τα ηλικιακά ορόσημα, το λεξιλόγιό της να συνάδει με ένα παιδί 3,4 ετών. Όπως προαναφέραμε, η Connors (1999) υποστηρίζει πως για το μικρότερο λεξιλόγιο που έχουν τα παιδιά με DS ευθύνεται η δυσκολία που έχουν στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική αποθήκευση της μνήμης.

Επιπλέον, όσον αφορά τη χρήση του λόγου, η πραγματολογική ικανότητα της Μ.Τ. δεν παρουσιάζει σημαντικές αποκλίσεις από τα μικρότερα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, αλλά φαίνεται να είναι λιγότερο συντονισμένη ως προς τη βλεμματική επαφή, τις εκφωνήσεις, και τις δυαδικές αλληλεπιδράσεις με τους εξεταστές. Παρ' όλα αυτά, επικοινωνιακές λειτουργίες όπως σχόλιο, ερώτηση, διαμαρτυρία, δεν παρουσιάζουν ελλείμματα. Επίσης, χρησιμοποιεί τον χαιρετισμό κατά την συνάντηση και κατά την απομάκρυνση με τους εξεταστές και μπορεί να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης. Όλα αυτά τα σημεία τα υποστηρίζει και η αγγλική βιβλιογραφία γενικότερα για τα παιδιά με Σύνδρομο Down. (Berger & Cunningham, 1983, Jasnów et al., 1988, Beeghly et al., 1990, Beeghly et al., 1991, Tager-Flusberg & Andersen, 1991)

Σύγκριση αποτελεσμάτων της Β.Π.:

Το υψηλό επίπεδο της γνωστικής ικανότητας της Β.Π., επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία πως ισχύει για το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών με σύνδρομο Down (Paul & Norbury, 2012, σελ.104).

Ένα γενικό συμπέρασμα που αναφέρεται στην αγγλική βιβλιογραφία είναι ότι η γλωσσική έκφραση είναι περισσότερο διαταραγμένη από ότι η γλωσσική κατανόηση στα παιδιά με σύνδρομο down (Paul & Norbury, 2012 σελ.104), κάτι το οποίο δεν διαπιστώθηκε και στην Β.Π. καθώς τα αποτελέσματα των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν είχαν ακριβώς το ίδιο αποτέλεσμα με ηλικιακό ισοδύναμο 56 μηνών και στη γλωσσική έκφραση και στη γλωσσική κατανόηση. Η γλωσσική κατανόησή της είναι αρκετά καλή και αποκρίνεται σε ερωτήσεις του εξεταστή με επιτυχία χωρίς αναστολή απάντησης.

Όσον αφορά τη γλωσσική έκφραση, ως προς τη μορφή, τα αποτελέσματα της φωνολογίας, της μορφολογίας και της σύνταξης από την Β.Π. συνάδουν με την αγγλική βιβλιογραφία. Στο μόνο που αντικρούονται είναι στο η Β.Π. χρησιμοποιεί επιτυχώς αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις, κάτι για το οποίο η αγγλική βιβλιογραφία, όπως προαναφέραμε, υποστηρίζει το αντίθετο (Caselli et al., 2008, Price et al., 2008). Όσον αφορά τη φωνολογία, η Β.Π. παρουσιάζει ελλείμματα καθώς χρησιμοποιεί αρκετές απλοποιήσεις με τις πιο συχνές τις

πτώσεις φθόγγων και τις απλοποιήσεις συμπλεγμάτων. Το έλλειμμα στη φωνολογία αναφέρεται και στην αγγλική βιβλιογραφία γενικότερα για τα παιδιά με σύνδρομο Down (Paul & Norbury, 2012, σελ. 104). Οι μορφοσυντακτικές ελλείψεις, επίσης συνάδουν με την αγγλική βιβλιογραφία (Paul & Norbury, 2012, σελ.104).

Επίσης, όσον αφορά το περιεχόμενο του λόγου, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η Β.Π. έχει μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με αποτέλεσμα, βάσει τα ηλικιακά ορόσημα, το λεξιλόγιό της να συνάδει με ένα παιδί 4,5 ετών. Η αιτία του ελλείμματος στο λεξιλόγιο φαίνεται να είναι η δυσκολία που παρουσιάζει στη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη και πιο συγκεκριμένα στη φωνολογική αποθήκευση της μνήμης, κάτι το οποίο υποστηρίζει η Connors (1999).

Επιπλέον, ως προς τη χρήση του λόγου, η πραγματολογική ικανότητα της Β.Π. φαίνεται να είναι το δυνατό της σημείο, αφού παρουσιάζει σχετικά καλή βλεμματική επαφή, στις δυαδικές αλληλεπιδράσεις με τους εξεταστές δεν φάνηκε να παρουσιάζει ιδιαίτερες δυσκολίες. Επίσης, επικοινωνιακές λειτουργίες όπως σχόλιο, ερώτηση, διαμαρτυρία, δεν παρουσιάζουν ελλείμματα. Χρησιμοποιεί τον χαιρετισμό κατά την συνάντηση και κατά την απομάκρυνση με τους εξεταστές και μπορεί να διατηρήσει ένα θέμα συζήτησης. Όλα αυτά τα σημεία τα υποστηρίζει και η αγγλική βιβλιογραφία γενικότερα για τα παιδιά με Σύνδρομο Down. (Berger & Cunningham, 1983, Jasnow et al., 1988, Beeghly et al., 1990, Beeghly et al., 1991, Tager-Flusberg & Andersen, 1991).

6.3 Συζήτηση

Η γνωστική ικανότητα και των τριών παιδιών που συμμετείχαν στην μελέτη, βρίσκεται σε καλό επίπεδο, και σε υψηλότερο από αυτό της γλωσσικής ικανότητας. Οι ενδείξεις από τις οποίες διαπιστώθηκε αυτό, είναι από τις μετρήσεις IQ που υπήρχαν στον εκπαιδευτικό φάκελο του κάθε παιδιού, στο σχολείο που φοιτούν. Όπως είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια, η αγγλική βιβλιογραφία επιβεβαιώνει την υψηλή γνωστική ικανότητα συγκριτικά με την μειωμένη γλωσσική ικανότητα, γενικότερα για τα παιδιά με Σύνδρομο Down (Paul & Norbury, 2012, p.104).

Όσον αφορά την κατανόηση του λόγου είναι σε καλά επίπεδα και στα τρία παιδιά, ωστόσο τα δύο από αυτά παρουσιάζουν αναστολή απάντησης που αυτό ίσως συμβαίνει λόγω ελλείμματος στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη, όπως συνηθίζεται στα παιδιά με Σύνδρομο Down (Lanfranchi, Jerman, & Vianello, 2010).

Τα μεγαλύτερα ελλείμματα και για τα τρία παιδιά που μελετήθηκαν βρίσκονται στην έκφραση του λόγου. Οι Fidler, Philofsky και Herburn, (2007) υποστηρίζουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών με Σύνδρομο Down παρουσιάζουν καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη.

Ως προς τη μορφή του λόγου, και τα τρία παιδιά παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογία κάνοντας συχνές απλοποιήσεις κατά την ομιλία τους με τις πιο συχνές να είναι η απλοποίηση συμπλεγμάτων και οι πτώσεις φθόγγων. Οι συγκεκριμένες απλοποιήσεις χρησιμοποιούνται γενικότερα από τα παιδιά με Σύνδρομο Down σύμφωνα με την αγγλική βιβλιογραφία (Paul & Norbury, σελ.104, 2012). Οι μορφοσυντακτικές ελλείψεις υπάρχουν και στα τρία παιδιά παρουσιάζοντας τηλεγραφικό λόγο, κάτι το οποίο στηρίζει και η αγγλική βιβλιογραφία (Paul & Norbury, 2012, σελ.104).

Ως προς το περιεχόμενο του λόγου, και οι τρεις συμμετέχοντες παρουσιάζουν μειωμένο εκφραστικό λεξιλόγιο με το ηλικιακό ισοδύναμο να είναι πολύ χαμηλότερο από την χρονολογική τους ηλικία. Ελλείμματα στο λεξιλόγιο εμφανίζουν γενικότερα τα παιδιά με Σύνδρομο Down (Caselli et al., 2008, Price et al., 2007). Η αγγλική βιβλιογραφία αναφέρει επίσης πως οι περιορισμοί στην φωνολογική βραχύχρονη μνήμη, επηρεάζουν αρνητικά την εκμάθηση λέξεων (McDuffie, Sindberg, Hesketh & Chapman, 2007) και την ανάπτυξη του λεξιλογίου (Jarrod, Thorn & Stephens, 2009).

Όσον αφορά τη χρήση του λόγου, η αγγλική βιβλιογραφία υποστηρίζει πως γενικά θεωρείται περιοχή δύναμης για τα άτομα με Σύνδρομο Down, αν και η πρώιμη επικοινωνιακή συμπεριφορά, όπως είναι η βλεμματική επαφή, οι εκφωνήσεις και οι δυαδικές αλληλεπιδράσεις με τους φροντιστές, ίσως καθυστερεί ή είναι λιγότερο συντονισμένη από ότι στα τυπικά αναπτυσσόμενα βρέφη (Berger & Cunningham, 1983, Jasnów et al., 1988). Τα στοιχεία αυτά παρατηρήθηκαν και στα τρία παιδιά που συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μελέτη.

6.4 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Στο μέλλον θα μπορούσαν να γίνουν και άλλες έρευνες ως προς τη μορφοσύνταξη, καθώς δεν υπάρχουν αρκετές στην ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, θα ήταν χρήσιμη η δημιουργία ενός σταθμισμένου εργαλείου, ώστε να μπορούμε να αξιολογούμε το μορφοσυντακτικό επίπεδο στην ελληνική, για τα παιδιά που η γραμματική τους επάρκεια έχει ανιχνευθεί με ηλικιακό ισοδύναμο κάτω των 4 ετών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Νικολόπουλος Δ. , *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*, Εκδόσεις ΤΟΠΟΣ, 2008 (σελ. 14-15)

Παπαθανασίου Η. , Μανωλόπουλος Λ. , *Η ανθρώπινη επικοινωνία και οι διαταραχές της*, Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε, 2012 (σελ. 172-177)

Στασινός Δ., *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα (σελ. 37, 58-60)

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, ICD-10, Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, Τεύχος Α', Έκδοση 2008

Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, Ανάπτυξη μελετών περιπτώσεων, Οδηγός προδιαγραφών, Έκδοση 1η / 2012

Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος» Τόμος 3, Τεύχος 1, 2015 © εκπ@ιδευτικός κύκλος ISSN: 2241-4576 Κωνσταντίνος Καλύβας (σελ.170-172)

Fowler, A. (1998). Language in mental retardation: Associations with and dissociations from general cognition. In Burack, J., Hodapp, R. & Zigler, E. (Ed.), *Handbook of mental retardation and development* (pp.290-333). Cambridge University Press.

Paul, R & Norbury, F., C., (2012). Special considerations for special populations. In Paul, R & Norbury F.,C. (Ed.), *Language disorders from infancy through adolescence. Listening, speaking, reading, writing and communicating* (pp. 100-136). Elsevier Mosby.

Βογινδρούκας Ι. , Πρωτόπαπας Α. , Σταυρακάκη Σ. ,(2009), ΕΙΚΟΝΕΣ ΔΡΑΣΗΣ Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας, Εκδόσεις Γλαύκη

Κωτσοπούλου Α., (2003), EXPREESSIVE ONE WORD PICTURE VOCABULARY TEST-REVISED - Ελληνική προσαρμογή και μετάφραση, (αδημοσίευτη εργασία)

Κωτσοπούλου Α., (2001), PRESCHOOL LANGUAGE SCALE-3 (PLS-3)- Ελληνική μετάφραση και προσαρμογή, (αδημοσίευτη εργασία)

Λεβάντη Ε., Κιρπότην Λ., Καρδαμίτση Ε., Καμπουρόγλου Μ., (1995), ΔΟΚΙΜΑΣΙΑΣ ΦΩΝΗΤΙΚΗΣ & ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ, (αδημοσίευτη εργασία)

<http://repository.library.teimes.gr/xmlui/handle/123456789/4266?show=full>

<https://www.logotherapeia-kalamata.gr/mental-retardation-syndromes>

http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/594/Igt_2011153.pdf?sequence=1

<https://sites.google.com/site/diataracheseepikoinoniaslogou/o-logos-ta-yposystemata-tou>

<http://repository.library.teiwest.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/4323/%CE%91%CE%9E%CE%99%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%93%CE%97%CE%A3%CE%97%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%A3%CE%A5%CE%93%CE%9A%CE%A1%CE%99%CE%A3%CE%97%20%CE%95%CE%9A%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%91%CE%A3%20%CE%A3%CE%A5%CE%9C%CE%A6%CE%A9%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%A9%CE%9D%20%CE%A6%CE%A9%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%91%CE%A4%CE%A9%CE%9D%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A9%CE%A1%CE%A9%CE%9D%20%CE%9A%CE%91%CE%99%20%CE%A4%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%99%CE%9F%CE%9C%CE%97%CE%9D%CE%A9%CE%9D%20%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%99%CE%A9%CE%9D%20%CE%A0%CE%A1%CE%9F%CE%A3%CE%A7%CE%9F%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%97%CE%9B%CE%99%CE%9A%CE%99%CE%91%CE%A3%20%28%204.6-6%29.%20%CE%9C%CE%95%CE%9B%CE%95%CE%A4%CE%97%20%CE%A0%CE%91%CE%A1%CE%91%CE%9A%CE%9F%CE%9B%CE%9F%CE%A5%CE%98%CE%97%CE%A3%CE%97%CE%A3%20%CE%A3%CE%95%20%CE%91%CE%98%CE%97%CE%9D%CE%91%20-%CE%A0%CE%91%CE%A4%CE%A1%CE%91%20-%20%CE%A7%CE%91%CE%9B%CE%9A%CE%99%CE%94%CE%91..pdf?sequence=1&isAllowed=y>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

1^η Συμμετέχουσα – Μ.Τ.

1. Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Αριθμός Εικόνα	Απάντηση	Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας	Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας	Συνολική Βαθμολογία
1	Αγκαλιάζει	0	-	0
2	Μπότα	2	-	2
3	Αλυσίδα	0	0	0
4	Ο άντρας κάνει βόλτα	0	-	0
5	Ποντίκια	2	2	4
6	Έσπασε (και;) Έπεσε	2	6	8
7	Αγκαλιάζει – Γράμμα	3	0	3
8	Ανεβαίνει ο κύριος – τη γάτα	2	0	2
9	Κλαίει – πήρε ένα παπούτσι	3	8	11
10	Ο άντρας πάει να μαζέψει μήλα – εκείνος το φτάνει	3	0	3
Σύνολο		17	16	33

2. Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης

Αρχή Συλλαβής – Αρχή Λέξης (ΑΣΑΛ)

m		n				ɲ			
m		n							
p	b	t	d			c	ɟ	k	g
p	b	t	d			c	ɟ	k	g
f	v	θ	ð	s	z	ç	j	x	γ
f	v	θ	(ð)	s	z	ç	j	x	γ
				ts	dz				
				ts	dz				

	l l	r (r)	λ λ	
--	---------------	-----------------	---------------	--

Αρχή Συλλαβής Μέσα στη Λέξη (ΑΣΜΛ)

m m		n n				ɲ ɲ			
p p	b b	t t	d d			c c	ʝ (j)	k k	g g
f f	v v	θ θ	ð ð	s s	z z	ç ç	j j	x x	γ γ
				ts ts	dz dz				
		l l		r (r)		λ λ			

Έρρινα		Στιγμαία		Εξακολουθητικά		Προστριβ.		Υγρά	
ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ
m	m	p	p	f	f	ts	ts	l	l
n	n	b	b	v	v	dz	dz	λ	λ
		t	t	θ	θ				
		d	d	s	s				
		c	c	z	z				
		k	k	x	x				
								Κλειστές Συλλαβές	
								ΤΣΜΛ ⁽¹⁾	ΤΣΤΛ ⁽²⁾
								θ	s
								(r)	
								(l)	

Φωνήματα		Συμπλέγματα	
/m/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sp/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/t/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/d/	√	/kl/	Το απλοποιεί.

	Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.		
/n/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vl/	Το απλοποιεί.
/k/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/g/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/f/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ps/	Το απλοποιεί.
/v/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vg/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/x/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/fl/	Το απλοποιεί.
/γ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/st/	Το απλοποιεί.
/θ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sk/	Το απλοποιεί.
/ð/	Το απλοποιεί κάποιες φορές.	/sc/	Το απλοποιεί.
/s/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ps/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/z/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ks/	Το απλοποιεί.
/r/	Το απλοποιεί κάποιες φορές.	/xt/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/l/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/tr/	Το απλοποιεί.
/ς/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/j/	√	/ðj/	√

	Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.		Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/c/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/zm/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/j/	Το απλοποιεί κάποιες φορές.	/mn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/k/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sf/	Το απλοποιεί.
/ts/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/dz/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/dr/	Το απλοποιεί.
/p/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/xn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/b/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/zɣ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/ft/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/ɣl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/ɣr/	Το απλοποιεί.
		/str/	Το απλοποιεί.
		/ðr/	Το απλοποιεί.
		/θr/	Το απλοποιεί.
		/xtr/	Το απλοποιεί.

2^η Συμμετέχουσα – Β.Π.

1. Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Αριθμός Εικόνα	Απάντηση	Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας	Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας	Συνολική Βαθμολογία
1	Αγκαλιάζει	0	-	0
2	Βάζει παπούτσια	1	-	1
3	Είναι δεμένος	0	0	0
4	Ο άντρας ανέβηκε στο άλογο να κάνει βόλτες	0	-	0
5	Κυνήγησε τα ποντίκια	0	4	4
6	Έσπασε τα γυαλιά της	4	6	10
7	Αγκαλιάζει – Κρατάει το παιδί της και βάζει μέσα φάκελο	5	2	7
8	Βάφει και η γάτα είναι πάνω και λερώνει	2	0	2
9	Δάγκωσε το παπούτσι ο σκύλος κι αυτό κλαίει	3	13	16
10	Μαζεύει τα γιατί η σακούλα είναι σκισμένη	6	6	12
<hr/> Σύνολο		21	31	52

2. Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης

Αρχή Συλλαβής – Αρχή Λέξης (ΑΣΑΛ)

m m		n n				ɲ			
p p	b	t	d			c c	ʃ	k k	g
f f	v v	θ θ	ð ð	s s	z z	ç ç	j	x x	γ γ
				ts	dz (ts,k)				
		l l		r (l)		ʎ ʎ			

Αρχή Συλλαβής Μέσα στη Λέξη (ΑΣΜΛ)

m m		n n				ɲ			
p p	b b	t t	d d			c c	ʃ ʃ	k	g g
f f	v v	θ θ	ð ð	s s	z	ç ç	j j	x x	γ γ
				ts ts	dz dz				
		l l		r (l,r)		ʎ ʎ			

Έρρινα		Στιγμααία		Εξακολουθητικά		Προστριβ.		Υγρά	
ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑ Λ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ
m	m	p	p	f	F		ts	l	l
n	n	t	b	v	v		dz	ʎ	ʎ
		c	t	θ	θ			r	r
		k	d	ð	ð				
			c	s	s				
			ʃ	z	ç				
			g	ç	j				
				x	x				
				γ	γ				
								Κλειστές Συλλαβές	
								ΤΣΜΛ ⁽¹⁾	ΤΣΤΛ ⁽²⁾
								θ	s
								(r)	
								l	

Φωνήματα	Συμπλέγματα
/m/	/sp/
√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

/t/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/d/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/n/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vl/	-
/k/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/g/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/f/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ps/	-
/v/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vg/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/x/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/fl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/γ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/st/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/θ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sk/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/ð/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sc/	-
/s/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ps/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/z/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ks/	Το απλοποιεί.
/r/	Τις περισσότερες φορές το αντικαθιστά με /l/,	/xt/	√ Έχει κατακτηθεί σε

	σχεδόν σε όλα τα συμπλέγματα το απλοποιεί, ωστόσο το προφέρει μέσα σε λέξη.		όλες τις θέσεις των λέξεων.
/l/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/tr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/ç/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kr/	Το απλοποιεί.
/j/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ðj/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/c/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/zm/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/ʝ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/mn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/k/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sf/	Το απλοποιεί.
/ts/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vr/	Το απλοποιεί.
/dz/	Το αντικαθιστά με το /ts/ ή το /k/ μόνο στην αρχή της λέξης.	/dr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/p/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/xn/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
/b/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/zɣ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/ft/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/ɣl/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

		/γr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/str/	Το απλοποιεί.
		/ðr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.
		/θr/	Το απλοποιεί.
		/xtr/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.

3^{ος} Συμμετέχων – Χ.Α.

1. Εικόνες Δράσης (Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας)

Αριθμός Εικόνα	Απάντηση	Βαθμοί Πληροφοριακής Επάρκειας	Βαθμοί Γραμματικής Επάρκειας	Συνολική Βαθμολογία
1	Κλαίει	0	-	0
2	Παπούτσι, το βγάζει	1	-	1
3	Τον δέσανε	0	0	0
4	Το άλογο	0	-	0
5	Μπαμ αυτό	0	0	0
6	Έπεσε	0	4	4
7	Γράμμα	2	0	2
8	Σκάλα	0	0	0
9	Έπεσε	0	0	0
10	Μπάλα	0	0	0
Σύνολο		3	4	7

2. Δοκιμασία Φωνητικής & Φωνολογικής Εξέλιξης

Αρχή Συλλαβής – Αρχή Λέξης (ΑΣΑΛ)

m m		n n				ɲ			
p (p, k)	b b	t t	d d			c c	ʃ	k k	g g
f	v v	θ (ç, -)	ð (ð)	s	z	ç (ç)	j (j)	x (k)	ɣ
				ts	dz				
		l l		r (x)		ʎ			

Αρχή Συλλαβής Μέσα στη Λέξη (ΑΣΜΛ)

m m		n n				ɲ			
p p	b b	t t	d d			c c	ʃ	k (k)	g g
f (f)	v v	θ (f)	ð (n,d,j)	s (ç)	z	ç ç	j j	x (x)	ɣ
				ts ts	dz				
		l l		r (x,l)		ʎ (l)			

Έρρινα		Στιγμαιαία		Εξακολουθητικά		Προστριβ.		Υγρά	
ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ	ΑΣΑΛ	ΑΣΜΛ
m	m	p	p	v	v		ts	l	l
n	n	b	b	ð	f				
		c	c	ç	ç				

		k	k	j	j			Κλειστές Συλλαβές	
		g	g					ΤΣΜΛ ⁽¹⁾	ΤΣΤΛ ⁽²⁾
		t	t						s
		d	d						

Φωνήματα		Συμπλέγματα	
/m/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/sp/	Το απλοποιεί.
/t/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pl/	Το απλοποιεί.
/d/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kl/	Το απλοποιεί.
/n/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vl/	Το απλοποιεί.
/k/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kn/	Το απλοποιεί.
/g/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/pn/	Το απλοποιεί.
/f/	Το παραλείπει στην αρχή της λέξης και το έχει κατακτήσει στην μέση της λέξης.	/pɸ/	Το απλοποιεί.
/v/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/vɣ/	Το απλοποιεί.
/x/	Το παραλείπει.	/fl/	Το απλοποιεί.
/ɣ/	Το παραλείπει.	/st/	Το απλοποιεί.
/θ/	Το παραλείπει.	/sk/	Το απλοποιεί.
/ð/	Το έχει κατακτήσει στην αρχή της λέξης και το παραλείπει στην μέση της λέξης.	/sc/	Το απλοποιεί.
/s/	Το έχει κατακτήσει μόνο στο τέλος της λέξης.	/ps/	Το απλοποιεί.
/z/	Το παραλείπει.	/ks/	Το απλοποιεί.
/r/	Το παραλείπει.	/xt/	Το απλοποιεί.
/l/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/tr/	Το απλοποιεί.
/ɸ/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/kr/	Το απλοποιεί.

	τις θέσεις των λέξεων.		
/j/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/ðj/	Το απλοποιεί.
/c/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων.	/zm/	Το απλοποιεί.
/j/	Το παραλείπει κάποιες φορές.	/mn/	Το απλοποιεί.
/k/	Το αντικαθιστά.	/sf/	Το απλοποιεί.
/ts/	Έχει κατακτηθεί στην μέση της λέξης μόνο.	/vr/	Το απλοποιεί.
/dz/	Το παραλείπει.	/dr/	Το απλοποιεί.
/p/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων	/xn/	Το παραλείπει.
/b/	√ Έχει κατακτηθεί σε όλες τις θέσεις των λέξεων	/zɣ/	Το απλοποιεί.
		/ft/	Το παραλείπει.
		/ɣl/	Το απλοποιεί.
		/ɣr/	Το απλοποιεί.
		/str/	Το απλοποιεί.
		/ðr/	Το απλοποιεί.
		/θr/	Το απλοποιεί.
		/xtr/	Το απλοποιεί.

Ενημερωτικό έντυπο έρευνας

Αγαπητέ γονέα,

η αξιολόγηση των γλωσσικών ελλειμμάτων των ατόμων με σύνδρομο Down αποτελούν ένα πεδίο έρευνας επαρκώς μελετημένο για την Αγγλική γλώσσα, καθώς πολλές μελέτες των επιστημών υγείας ασχολήθηκαν ή ασχολούνται με αυτό το θέμα σε παιδιατρικό πληθυσμό. Στην Ελληνική όμως, δεν υπάρχουν αρκετά δεδομένα για αυτόν τον πληθυσμό και πολλές κλινικές παρεμβάσεις στηρίζονται σε μεθόδους που προέρχονται από την Αγγλική. Έτσι λοιπόν, θα θέλαμε να ζητήσουμε την συμμετοχή σας σε μια πτυχιακή έρευνα με τίτλο: «Ο προφορικός λόγος σε παιδιά με σύνδρομο Down-Μελέτη περιπτώσεων» που πραγματοποιείται από τις φοιτήτριες του τμήματος Λογοθεραπείας του ΑΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας κ.κ. Αραβαντινού Βασιλική, Γεωργιτσάκη Μαρία, και Μπράχο Έλενα.

Στα πλαίσια αυτής της πτυχιακής εργασίας θα πραγματοποιηθεί λογοθεραπευτική αξιολόγηση σε παιδιά με σύνδρομο Down έτσι ώστε να αξιολογηθεί ο αντιληπτικός και εκφραστικός τους λόγος και να συγκριθεί η γλωσσική τους ικανότητα με αυτήν που περιγράφουν αντίστοιχες μελέτες στην Αγγλική. Η διαδικασία της αξιολόγησης είναι ατομική, και συνίσταται στην επίδειξη εικόνων και στην καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών στις ερωτήσεις της κλινικού. Η συμμετοχή στην έρευνα είναι εθελοντική και δικαιούστε την αποχώρησή από αυτή κατά το δοκούν οποιαδήποτε στιγμή. Τα δεδομένα θα συλλεχθούν ανώνυμα και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Η παρούσα μελέτη θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση του λόγου και των γλωσσικών ελλειμμάτων των παιδιών με σύνδρομο Down με μητρική την Ελληνική και κατ' επέκταση στην υλοποίηση αποτελεσματικότερων παρεμβατικών προγραμμάτων.

Μετά τιμής

Αραβαντινού Βασιλική

Γεωργιτσάκη Μαρία

Μπράχο Έλενα

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ ΓΟΝΕΑ

Σας επιτρέπω να πραγματοποιήσετε μια γλωσσική αξιολόγηση στο παιδί μου που συνίσταται στην επίδειξη εικόνων και να ηχογραφήσετε τις απαντήσεις του με σκοπό να αξιολογήσετε τον λόγο του στα πλαίσια της πτυχιακής σας εργασίας με θέμα: “Ο προφορικός λόγος σε παιδιά με σύνδρομο Down – Μελέτη περιπτώσεων”. Η αξιολόγηση δεν θα υπερβαίνει τα 90 λεπτά και θα διεξαχθεί στο χώρο του σχολείου σε προκαθορισμένες συναντήσεις. Η εν λόγω αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί *ανώνυμα* και τα δεδομένα που θα συλλέξετε *θα παραμείνουν ανώνυμα* και θα είναι προς δική σας ερευνητική και μόνο χρήση. Η συμμετοχή αυτή είναι εθελοντική και δικαιούμαι οποιαδήποτε στιγμή επιθυμώ να διακόψω την συνεργασία μαζί σας χωρίς καμία δέσμευση.

Ο/Η Γονέας,